

UNIVERSITE DU QUEBEC

RAPPORT DE RECHERCHE

PRESENTE A

L'UNIVERSITE DU QUEBEC A TROIS-RIVIERES

COMME EXIGENCE PARTIELLE

DE LA MAITRISE EN EDUCATION

PAR

DENIS LESIEUR

ET

CLAUDE FRANCOEUR

LE NIVEAU DE SATISFACTION DES SUPERVISEURS D'INDUSTRIE
IMPLIQUES DANS UN PROCESSUS DE FORMATION SUR MESURE

HIVER 1980

Université du Québec à Trois-Rivières

Service de la bibliothèque

Avertissement

L'auteur de ce mémoire ou de cette thèse a autorisé l'Université du Québec à Trois-Rivières à diffuser, à des fins non lucratives, une copie de son mémoire ou de sa thèse.

Cette diffusion n'entraîne pas une renonciation de la part de l'auteur à ses droits de propriété intellectuelle, incluant le droit d'auteur, sur ce mémoire ou cette thèse. Notamment, la reproduction ou la publication de la totalité ou d'une partie importante de ce mémoire ou de cette thèse requiert son autorisation.

LE NIVEAU DE SATISFACTION DES SUPERVISEURS D'INDUSTRIE
IMPLIQUES DANS UN PROCESSUS DE FORMATION SUR MESURE

Le modèle de formation sur mesure est un mode d'intervention relativement nouveau qui fait l'objet d'expérimentation au niveau de l'éducation aux adultes dans les CEGEP. C'est une approche pédagogique qui met l'accent sur la participation de l'adulte aux différentes étapes du processus éducatif. Une application particulière de la formation sur mesure, soit la formation des superviseurs dans l'industrie a servi de cas concret à cette recherche. L'objectif de la recherche est de vérifier le niveau de satisfaction des superviseurs dans leur implication au processus éducatif. Le cadre conceptuel utilisé puise ses assises théoriques dans les disciplines de l'administration et s'appuie en particulier sur les fondements du développement organisationnel.

La méthodologie utilisée dans cette recherche est d'une part descriptive et d'autre part vérificative. Comme aucun instrument standardisé n'interrogeait les questions de recherche formulées, une version adaptée du test PERPE fut élaborée et validée. Le test fut administré à quatre groupes homogènes, distincts, formés chacun d'une moyenne de quinze superviseurs. L'analyse des données fut faite selon le modèle et les procédures du test PERPE et ces données furent traitées à l'informatique par l'I.N.R.S. (Institut National de la Recherche Scientifique).

Selon les résultats obtenus, il apparaît clairement:

- que le degré de satisfaction de l'adulte face à l'intégration de ses objectifs de perfectionnement est élevé;
- que malgré une satisfaction réelle, l'élève-adulte aimerait participer davantage à l'élaboration des activités éducatives;
- que le programme de formation produit une modification réelle du comportement au travail des superviseurs;

- que la connaissance du milieu de travail par les agents d'éducation permet effectivement d'identifier les besoins de perfectionnement des superviseurs; à cet égard, les superviseurs ont indiqué qu'il serait souhaitable que les agents d'éducation possèdent une connaissance plus spécifique du milieu de travail.

Cette recherche étant l'une des premières de ce genre dans le domaine de l'éducation aux adultes, les résultats constituent une certaine validation du modèle de formation sur mesure. De plus, ils pourront permettre le développement de ce mode d'intervention, qu'est la formation sur mesure, en éducation aux adultes.

Louis Asselin
Blanche Fournier
J. J. P. D.

TABLE DES MATIERES

TABLE DES MATIERES	i
TABLEAUX	v
BIBLIOGRAPHIE.	vi
CHAPITRE I. <u>Introduction</u>	1
A. Situation de la problématique	1
B. Objectif de la recherche	4
C. Questions de recherche	6
D. Importance de la recherche	6
E. Limites de la recherche	8
F. Type de recherche	9
G. Déroulement chronologique de la recherche . . .	12
CHAPITRE II. <u>Assises de la formation sur mesure</u>	16
A. Origine de la formation sur mesure	16
1. perfectionnement et développement organisa-	
tionnel	23
2. développement organisationnel	24
3. les différences OD/perfectionnement	27
4. les similitudes OD/perfectionnement	28
5. la complémentarité OD/perfectionnement . .	29
6. Synthèse	30
B. Modèle de formation sur mesure	32
1. historique de la formation sur mesure . . .	34
2. définition de la formation sur mesure . . .	38
3. les postulats et principes de la formation	
sur mesure	40
4. le processus opérationnel de la formation	
sur mesure	42
a) diagnostic de la situation, des besoins	
et des ressources de formation	42
b) élaboration du programme d'apprentissa-	
ge	44

c)	réalisation des activités d'apprentissage et leur évaluation	46
d)	retour à la situation	48
C.	Les exigences opérationnelles de la formation sur mesure	50
1.	les phases de l'organisation d'une intervention, les opérations et leurs principales exigences	50
2.	les principaux éléments d'une organisation de formation sur mesure	53
3.	synthèse	66
CHAPITRE III. <u>Programme de formation des superviseurs</u> .		
A.	Historique	67
1.	le besoin de formation	67
2.	le profil des activités du superviseur	69
B.	Objectifs généraux du programme	75
C.	Organisation pratique d'une intervention	77
D.	Organisation du SEA par rapport à la formation sur mesure	82
1.	développement	82
2.	influence sur le travail	83
CHAPITRE IV. <u>Méthodologie</u>		
A.	Choix de l'instrument	87
1.	historique du questionnaire PERPE	89
2.	éléments justificatifs de l'utilisation du PERPE	91
B.	Elaboration d'un pré-test	93
C.	Choix de l'échantillonnage	96
1.	description des groupes échantillons	96
2.	critères retenus pour l'échantillonnage	96

3. conditions d'administration	98
D. L'instrument PERPE dans un contexte du développement organisationnel	99
E. Langage utilisé	101
1. première page des résultats	102
moyenne d'insatisfaction individuelle (MI)	102
niveau moyen d'insatisfaction (M)	102
2. deuxième page des résultats	103
a) réalité/désirs	103
b) %+ et %-	104
c) pourcentage total d'étudiants insatisfaits	104
d) intensité de la satisfaction	105
e) norme	105
f) abstentions et contradictions	106
CHAPITRE V. <u>Présentation des données</u>	108
A. Connaissance du milieu du travail	108
B. Connaissance de la fonction de travail	109
C. Réponse au besoin de perfectionnement	111
D. Précision des objectifs avant le cours	112
E. Précision des objectifs au début du cours	113
F. Ce cours tient compte des objectifs de perfectionnement	114
G. Ce cours permet d'atteindre les objectifs de perfectionnement	116
H. Ce cours est utile pour le travail	117
I. Ce cours modifie le comportement au travail	118
J. Ce cours permet la participation à la mise en place d'un mode d'évaluation des participants	120
K. Ce mode d'évaluation tient compte des habiletés démontrées dans le cours	121
L. Ce cours vous permet de vous apprécier	123
M. Ce cours vous permet d'apprécier les habiletés démontrées par les autres participants	124
N. Cette étape de l'appréciation des participants respecte vos attentes et vos objectifs de perfectionnement	126
O. On vous permet de participer à l'évaluation du cours	127

CHAPITRE VI.	<u>Interprétation des résultats et conclu-</u> <u>sion</u>	138
A.	Rappel des interventions	141
B.	Analyse des questions	142
C.	Discussion des résultats	146
	1. ce qu'il faut modifier	148
	2. ce qu'il faut conserver	149
D.	Conclusion	152
ANNEXE I	15 questions additionnelles au PERPE Supé- rieur	155

TABLEAUX

Tableau 1 - Degré de relation types de formation continue/exigences de la fonction	22
Tableau 2 - Les différences OD/perfectionnement	27
Tableau 3 - Les similitudes OD/perfectionnement	28
Tableau 4 - Modèle de base.	72
Tableau 5 - Démarche effectuée par les collègues de Jonquière et Shawinigan	74
Tableau 6 - Modèle d'intervention	78
Tableau 7a- Distribution des étudiants selon leur moyenne individuelle d'insatisfaction, groupe I	130
Tableau 7b- Idem 7a	131
Tableau 8a- Distribution des étudiants selon leur moyenne individuelle d'insatisfaction, groupe II	132
Tableau 8b- Idem 8a	133
Tableau 9a- Distribution des étudiants selon leur moyenne individuelle d'insatisfaction, groupe III	134
Tableau 9b- Idem 9a	135
Tableau 10a- Distribution des étudiants selon leur moyenne individuelle d'insatisfaction, groupe IV	136
Tableau 10b- Idem 10a	137
Tableau 11 - Synthèse des données	147

BIBLIOGRAPHIE

- La collection Addison - Wesley est un ensemble de recueils-synthèse sur le développement organisationnel et ses composantes, écrits par des auteurs comme Warren Bennis, Edgar Schein, Richard Beckard et autres. January 1976, Massachussetts 01867, author index.
- Améat, M. et Galeacy, D., "Les âges de la formation", Revue Management France, n^o 8-9 (août-septembre 1973), pp. 21-23.
- Argyris, C., Participation et organisation, Paris, Dunod, 1970, xx, 315 pages.
- Bernier, Benoît, Guide de présentation d'un travail de recherche, Presses de l'Université du Québec, Montréal, 1973, ix, 55 pages.
- Borg, W. et Gall, M., Educational research, David Mc Kay Company, U.S.A. 1971, 2e éd. xxiii, 533 pages.
- Burke, Warner W., "The role of training in organization development", Revue Training and development journal, vol. 26, n^o 9 (septembre 1972), pp. 30-34.
- Campeau, Daniel, Leroux, Jeanne, La formation sur mesure, Fédération des CEGEP, Montréal, 1975, 135 pages.
- Campeau, Daniel, Leroux, Jeanne, La formation sur mesure, Fédération des CEGEP, Montréal, 1978, t. 2, 199 pages.
- Campeau, Daniel, Leroux, Jeanne, La formation sur mesure, Fédération des CEGEP, Montréal, 1978, t. 1, 76 pages.
- Coffing, Richard T., Hutchison Thomas E., Needs Analysis Methodology; a prescriptive set of rules and procedures for identifying, defining and measuring needs, avril 1974.
- Dephillips, F.A., Berlinier, W.M. et Gribbins, Management of training programs, Richard D. Irwin, 1960.
- Dubuc, Robert, Vocabulaire de gestion, Léméac, Ottawa, 1974, 135 pages.
- Educational administration abstracts, The university council for educational administration Columbus, Ohio, 1975 - vol. 1 - 13, 1976 - vol. 1 - 12, 1977 - vol. 1 - 12, 1978 - vol. 1 - 14.

- Gagné, Francoys, Questionnaire PERPE supérieur, Presses de l'Université du Québec, 1976, vii, 52 pages.
- Gill, M.S., et Tranfield, D.R., "Organizational development and the management of training", Revue Personnel Management, vol. 5, avril 1973.
- Goodstein, Léonard D., "Management development and organizational development: a critical difference in focus", Revue The business quaterly, vol. 36, n° 4 (winter 1971),
- Gravel, Mario, Profil des activités du superviseur opérationnel, Collège de Jonquière, 1976.
- Koontz, H., O'Donnell, C., Les principes du management, Gérard et Co, Verviers, 1973, 783 pages.
- Larouche, Viateur, "La formation des cadres un élément d'efficacité", Revue Hôpital d'aujourd'hui, vol. 19, n° 6 (juin-juillet 1973), pp. 35-48.
- Mc Lelland, Stanley, Lesieur, Denis, Rapport sur le programme de formation des superviseurs, Collèges de Jonquière et Shawinigan 1977.
- Monteil, Bernard, "Le développement de l'organisation, a tout maître de la stratégie de l'entreprise", Revue Management France, n° 5 (mai 1973), pp. 27-33.
- Morin, Pierre, Le développement des organisations management et sciences humaines, Dunod, Paris, 1971, 117 pages.
- Pronovost, Jean, Rapport d'enquête sur les besoins en formation du personnel cadre à l'usine Wayagamack, Collège de Shawinigan, 1976.
- Pronovost, Jean, Rapport d'enquête sur les besoins en formation du personnel cadre à l'usine Chaleur, Collège de Shawinigan, 1976.
- Tessier, Roger, Tellier, Yvan, Changement planifié et développement des organisations, Éditions IFG, Montréal, xiii, 1973, 825 pages.
- The Sixth Mental Measurements Yearbook, The Gryphon Press, Highland Park, N.J., 1965.
- Tremblay, Marc-Adélar, Initiation à la recherche dans les sciences humaines, Mc Graw-Hill, Montréal, 1968, 425 pages.

Vassal, Jean, "La formation continue doit-elle profiter aux individus ou aux firmes?" Revue Direction et Gestion, n^o 5 (septembre-octobre 1974), pp. 57-64.

Mémoire de la Commission des Coordonnateurs de l'Education Permanente au Conseil Supérieur de l'éducation, Vers l'éducation, Vers l'éducation permanente en passant par l'éducation aux adultes, Fédération des CEGEP, Montréal, janvier 1974, 78 pages.

Yoder, Dale, Personnel management and industrial relation, Prentice-Hall, 1970, 6e éd., 784 pages.

CHAPITRE I

Introduction

A. Situation de la problématique

Ordinairement les adultes qui reviennent à l'école savent ce qu'ils viennent y chercher et pourquoi ils le font. De ce fait, ils sont souvent très exigeants au niveau de l'enseignement qu'ils y reçoivent.

Selon la Commission des coordonnateurs de l'éducation permanente¹ les cours dispensés aux adultes sont la plupart du temps des cours élaborés pour les étudiants réguliers et adaptés tant bien que mal pour les adultes. Le régime pédagogique des collèges prévoit des cours d'une durée de 15 semaines par session et deux sessions régulières par année scolaire. Or c'est ce même cadre qui est proposé aux adultes. Il n'y a pas de régime pédagogique propre aux adultes et il n'y a pas non plus d'équivalence accordée pour l'expérience de vie concernant une partie d'un cours. Les adultes doivent souvent assister à des blocs de quarante-cinq (45) ou soixante (60)

1. Mémoire de la Commission des Coordonnateurs de l'Education Permanente au Conseil Supérieur de l'Education, Vers l'éducation permanente en passant par l'éducation aux adultes, Fédération des CEGEP, Montréal, janvier 1974, 78 pages.

heures, à raison de trois ou quatre heures par semaine durant quinze semaines (pour les CEGEP), leur permettant d'aller chercher les connaissances ou acquérir les habiletés qu'ils désirent alors que dans bien des cas, il leur aurait suffi de quinze (15) ou vingt (20) heures pour le faire. Il arrive que leur intérêt diminue et ils se désintéressent du cours, n'obtenant pas une réponse adéquate à leurs besoins de perfectionnement.

Un élément de solution serait d'essayer de découvrir les besoins de formation des adultes et de regrouper ceux ayant des besoins similaires afin de pouvoir leur fournir des cours plus à la mesure de leurs besoins qui seraient peut-être susceptibles de leur permettre de rencontrer leurs objectifs de perfectionnement.

La plupart du temps l'employeur (le commanditaire) communique avec le service de l'éducation aux adultes afin d'obtenir de l'aide pour répondre au besoin de perfectionnement d'une catégorie de ses employés comme par exemple: les mécaniciens, les électriciens, les superviseurs etc. Il devient donc possible de regrouper une clientèle homogène. Pour les besoins de cette étude, nous nous occuperons d'une catégorie de clientèle - les superviseurs (toute personne ayant au moins un minimum de personnes à superviser; tenant compte des définitions administratives imputées à ce thème "supervision")^{2,3}

Passons maintenant au contexte historique de cette no-

tion, qu'est la formation sur mesure. Depuis 1967 avec la création des CEGEP, on a pu observer, dans le cadre de l'éducation aux adultes, de nombreux efforts d'adaptation et d'invention de pratiques éducatives respectueuses des caractéristiques et des besoins des clientèles adultes.

Cet essor toujours progressif dans le domaine de l'éducation aux adultes s'est concrétisé en 1975, par la présentation d'un nouveau mode d'intervention, intitulé: "la formation sur mesure".

Ce même modèle, de nature très dynamique (par sa vision de l'adulte comme intervenant) a suscité la création de multiples programmes de formation. Un de ces programmes pris naissance au CEGEP de Shawinigan en 1976, intitulé la "Formation des superviseurs".

Ce programme qui est toujours en vigueur et qui postule sa présence pour plusieurs années à venir fait actuellement l'objet d'un suivi assez rigoureux de la part des responsables du service de l'éducation aux adultes (SEA), car il est actuellement reconnu à titre de projet pilote par le ministère de l'éducation. Les responsables du SEA devront éventuellement

-
2. H. Koontz, C. O'Donnell, Les principes du management, Gérard et Co, Verviers, 1973, 783 pages. (p. 229)
 3. Robert Dubuc, Vocabulaire de gestion, Léméac, Ottawa, 1974, 135 pages. (p. 94)

fournir un rapport concernant ce programme à la direction générale de l'enseignement collégial (DGEC). Nous pourrions ici nous attarder dans un vaste et long processus d'évaluation qui serait de nature à cerner et évaluer les différentes facettes de ce programme. Ce n'est toutefois pas l'objet de cette étude.

Etant donné les commentaires oraux et écrits très favorables que nous avons reçus pour les différents cours de ce programme, tant de la part des commanditaires que des employés, et la demande sans cesse croissante pour ces mêmes cours, nous nous permettons de postuler que la satisfaction des différentes personnes impliquées est réelle.

Nous nous attarderons plus particulièrement au respect des principes formulés dans le concept de la "formation sur mesure", surtout en ce qui concerne le thème de l'intégration des attentes, besoins et objectifs de perfectionnement des clientèles adultes au processus éducatif, en plus de leur participation à l'élaboration des activités.

B. Objectif de la recherche

Un des éléments conceptuels que met en lumière le modèle de "formation sur mesure", permet à l'élève-adulte de participer à la "structuration" des activités éducatives.

L'objectif de cette recherche est de vérifier le niveau

de satisfaction des élèves-adultes dans leur implication à l'ensemble du processus éducatif. Nous entendons ici par le thème "implication", l'intégration de l'élève-adulte par sa possibilité de participer au processus éducatif. Ce dernier fait appel aux éléments suivants; le diagnostic des besoins, l'élaboration des activités, l'évaluation tant des apprentissages et des activités que des intervenants et des participants.

Cette recherche s'effectuera de façon descriptive et vérificative. La partie descriptive puisera ses sources dans les oeuvres de Borg⁴ (méthodologie de recherche en éducation) et de Tremblay⁵ (méthodologie de recherche dans les sciences humaines) tandis que la partie vérificative (analyse du degré de satisfaction) sera possible par l'adaptation et l'application du Questionnaire PERPE:⁶ L'instrument intégré et adapté tiendra compte des assises théoriques telles que spécifiées dans l'élaboration et l'interprétation du PERPE.

En ce qui a trait au guide méthodologique de présentation, nous nous référerons à celui, tel que prôné, par Benoît

-
4. W. Borg et M. Gall, Educational research, David Mc Kay Company, U.S.A. 1971, 2e éd. xxiii, 533 pages.
 5. Marc-Adélaïd Tremblay, Initiation à la recherche dans les sciences humaines, Mc Graw-Hill, Montréal, 1968, 425 pages.
 6. Francoys Gagné, Questionnaire PERPE supérieur, Presses de l'université du Québec, 1976, VII, 52 pages.
- PERPE, Perceptions étudiantes de la relation professeur-étudiants.

Bernier⁷ des Presses de l'Université du Québec.

C. Questions de recherche

Quel est le degré de satisfaction de l'adulte face à l'intégration de ses objectifs de perfectionnement au programme de "Formation des superviseurs"?

Ayant comme point de référence le mode de participation habituellement mis de l'avant dans un cours, l'adulte voudrait-il participer davantage à l'élaboration des activités éducatives?

L'intervention du service de l'Education aux adultes, par son programme de formation produit-elle une modification comportementale des superviseurs?

La connaissance du milieu de travail par les agents d'éducation permet-elle d'identifier les besoins de perfectionnement des superviseurs?

D. Importance de la recherche

Cette recherche tire sa raison d'être du fait qu'elle est une des premières à traiter spécifiquement de l'éducation aux adultes et que les conclusions qui s'en dégageront permettront peut-être de poser des jalons en vue du développement de

7. Benoît Bernier, Guide de présentation d'un travail de recherche, Presses de l'Université du Québec, Montréal, 1973, IX, 55 pages.

l'éducation des adultes au Québec. En effet le modèle proposé de formation sur mesure se veut avant-gardiste et s'il s'avère exact que l'adulte veut bien être impliqué jusqu'à un certain niveau dans toutes les étapes de sa formation, qu'il vient chercher les habiletés qui lui sont utiles; il est permis de croire que ceci pourrait influencer l'andragogie au Québec (l'andragogie vue comme la pédagogie propre aux adultes).

Les conséquences prévisibles de cette recherche pourraient être d'ordre scientifique, professionnel ou politique et peut être comprendre une ou plusieurs des possibilités suivantes:

1. Raison d'ordre scientifique

Le résultat de cette recherche permettra une certaine validation du modèle de "Formation sur mesure" (dans la notion de système sous-système); cette nouvelle approche éducative pourra peut-être augmenter son influence par des résultats concluants sur toute recherche respectant les assises théoriques de la formation sur mesure (exemple le programme de formation des superviseurs).

2. Raison d'ordre professionnel

- L'adulte dont le besoin de perfectionnement est satisfait aura probablement tendance à vouloir combler d'autres besoins qui émergeront dans l'avenir;

- L'employeur qui a atteint ses objectifs de perfectionnement aura probablement tendance à avoir recours au collègue

à nouveau pour combler des besoins futurs.

3. Raison d'ordre politique

Les résultats de cette recherche serviront aussi d'éléments justificatifs dans l'évaluation des modes d'intervention privilégiés en éducation aux adultes tant de la part de la direction générale de l'éducation aux adultes (DGEA) que de la direction générale de l'enseignement collégial (DGEC).

E. Limites de la recherche

Les limites de cette présente recherche se regroupent sur trois axes principaux soient l'ampleur de celle-ci, le type de recherche et le choix de l'échantillonnage.

L'ampleur

- Il n'est pas question d'évaluer le programme de "formation des superviseurs" dans une vision comparative aux nombreux modèles déjà existants en éducation.
- Cette recherche s'attardera à vérifier l'encadrement du programme de "formation des superviseurs" dans le modèle de "formation sur mesure".

Type de recherche

- Cette recherche a une vocation de type descriptif;

tout en permettant de recueillir quelques données d'ordre de vérification (tel que stipulé par Marc-Adé-
lard Tremblay dans son volume déjà pré-cité). Le seg-
ment suivant de ce chapitre explicitera cette délimi-
tation rationnelle.

L'échantillonnage

- L'échantillonnage stratifié, de même que l'échantil-
lonnage simple cèderont le pas à un échantillonnage
au hasard. Le chapitre quatrième situera ce choix.

F. Type de recherche

Comme il était mentionné précédemment les présentations
de Borg et de Tremblay seront les pierres angulaires de cette
présente recherche. Écoutons Borg⁸ nous expliciter ce qu'il
entend par une recherche de type "descriptive":

"Les études comparatives ainsi que les métho-
des comparatives ont joué un rôle majeur dans le
développement des sciences sociales, incluant la
recherche éducationnelle. Même si la théorie et
la pratique des études par échantillonnage ont été
développées dans d'autres secteurs, l'éducation en
est venue à faire un vaste usage de cette approche
de recherche. Les grandes fondations ont souvent

8. W. Borg et M. Gall, Educational research, David Mc Kay
Company, U.S.A. 1971, 2e éd. XXIII, 533 pages.

donné des fonds pour obtenir des études concernant la position de l'éducation dans notre culture et ainsi avoir une base pour la comparaison et l'évaluation future.

L'échantillonnage est une technique et un problème statistique d'importance dans la plupart des études de recherche descriptive. Les problèmes d'analyse et de classification sont d'une importance majeure dans une étude de recherche. Les études qui présentent une description fidèle d'un phénomène sont connues comme des études descriptives, tandis que celles qui impliquent de la recherche et des explications s'appellent des études explicatives.

Caractéristique de la recherche descriptive:

Les études descriptives peuvent inclure des faits ou des conditions courantes concernant la nature d'un groupe de personnes, d'un nombre d'objets, d'une catégorie d'événements, et peuvent impliquer des procédures d'induction, d'analyse, de classification, d'énumération ou de mesure. L'expression "méthode comparative" est trop limitative, car la comparaison est une partie de la description. Le terme recherche descriptive est plus approprié.

Buts, usages et applications

Les buts d'une recherche descriptive peuvent être:

- 1- d'acquérir une évidence concernant une situation ou une condition courante;
- 2- d'identifier des normes ou des standards pouvant être comparés aux conditions présentes de façon à planifier la nouvelle étape;
- 3- de déterminer comment faire la prochaine étape;

Les experts en recherche (tel que stipulé par Borg) s'accordent pour dire que leurs études devraient être quantitatives, demandant une information standardisée des sujets à étudier. Parmi les techniques les plus utilisées de cumuler des données, on note: l'interview, le questionnaire, les tests standardisés, l'observation et l'examen de dossiers. Les études varient grandement selon l'étendue à laquelle elles veulent répondre aux questions de description, de corrélation ou d'explication.

On doit toutefois reconnaître que les faits et les données ne parlent pas par eux-mêmes et qu'un élément de jugement personnel, de perspective ou de valeur entre dans la formulation de recommandations basées sur une recherche empirique.

On a donc besoin d'une évidence certaine et d'un jugement sain comme base pour l'interprétation et la recommandation.

Critères pour une étude de recherche

La considération importante est de savoir si une technique particulière répond à des questions significatives ce qui veut dire que l'approche descriptive est préférable pour certains buts. Le défi est de produire des études de recherche de haute qualité en relation avec les critères suivants:

- 1- le rapport de recherche a habituellement une forme distincte, avec une attention particulière à décrire la méthodologie, les sources, la population, le caractère étudié, et tout autre détail technique ou méthodologique;
- 2- des observations originales étant prises;
- 3- chaque étape du travail est exécutée avec un soin particulier tout en considérant la vue générale du travail;
- 4- les résultats sont organisés sous la forme la plus systématique possible;
- 5- le langage académique, la sensibilité et la compétence générale du chercheur, aussi bien que l'esprit dans lequel il travaille sont des éléments vitaux".

Il nous apparaît ici qu'il y a un rapprochement assez net entre le modèle de Borg, tel que prôné par lui et le type de recherche que nous désirons entreprendre; tenant compte des buts d'une recherche descriptive en plus des critères émergeant de toute étude de recherche.

Marc-Adéland Tremblay⁹ dans son ouvrage nous parle lui aussi d'un type de recherche, "les études de vérification" découlant d'un plan de recherche fondamentale, qui pourrait faire prolongement avec notre genre de recherche. Voici ce que nous émet Tremblay sur ce sujet:

9. Marc-Adéland Tremblay, Initiation à la recherche dans les sciences humaines, Mc Graw-Hill, Montréal, 1968, 425 pages.

"Dans les études de vérification, le chercheur entreprend une série d'observations précises dans le but de soumettre à l'examen critique de la réalité la valeur et l'exactitude d'une hypothèse, ou d'un ensemble d'hypothèses.

L'objectif premier est de vérifier si la relation anticipée entre deux faits se produit vraiment dans la pluralité des circonstances. Ce genre d'étude, plus que tous les autres encore, met en lumière la nature de la connaissance scientifique authentique, celle qui prend racine dans les idées (hypothèses) et qui s'informe dans la théorie (l'explication). Les faits d'observation sont des données intermédiaires qui rendent possible la continuité entre ces deux ordres de phénomènes."

Les principes mis de l'avant par Tremblay pour les études de vérification permettent de déterminer clairement les paramètres de cette recherche, ce qui amène à percevoir les limites entourant cette dernière.

Cette recherche permettra toutefois de vérifier le niveau de satisfaction des élèves-adultes dans leur implication à l'ensemble du processus éducatif. De cette situation, il sera donc apporté des données quantitatives à un type de recherche de nature essentiellement descriptif.

G. Déroulement chronologique de la recherche

Cette dernière est subdivisée en six étapes (chapitres). Il est présenté ici les éléments importants de chacune des étapes:

Chapitre premier: introduction

Dans ce chapitre nous posons d'abord la problématique et l'objectif de notre recherche, et nous en situons l'importance pour ensuite en déterminer les limites. Dans un deuxième temps nous expliquons la méthodologie de recherche utilisée et exposons le déroulement de la recherche. C'est ce que nous venons de faire.

Chapitre deuxième: assises de la formation sur mesure

Dans ce chapitre, nous fixerons le cadre théorique de la recherche, c'est-à-dire, nous exposerons les assises théoriques du programme de formation des superviseurs.

Tout d'abord, le modèle de formation sur mesure possédant des assises théoriques qui découlent directement des grandes pensées américaines, tel que le développement organisationnel des entreprises modernes, fera l'objet d'un bref exposé. Deuxièmement, le modèle de formation sur mesure étant à la base du programme de formation des superviseurs, sera présenté de façon descriptive.

Etant donné le contexte nord-américain dans lequel nous vivons, l'axe de la pensée américaine servira d'introduction au modèle de formation sur mesure. Voici les éléments principaux qui siégeront au sein de ce chapitre:

- pensée américaine sur le développement organisationnel;
- historique de la formation sur mesure;
- processus opérationnel de la formation sur mesure;
- exigences organisationnelles de la formation sur mesure.

Chapitre troisième: formation des superviseurs

Dans ce chapitre émergera la description des principaux éléments concernant le programme de formation des superviseurs; tout en mettant en lumière le respect des principes "structuraux", tels que formulés par le concept de la formation sur mesure.

Nous traiterons par le fait même, dans ce chapitre, dans une vision "systémique", de l'influence du programme de formation des superviseurs sur l'organisation du service de l'éducation aux adultes.

Chapitre quatrième: méthodologie de recherche

Cette recherche en plus d'être de nature descriptive vise une option évaluative en cumulant plusieurs données pour une perspective plus éclairée. Donc, pour permettre l'émergence de données quantifiables, il y eût recherche de moyens dont l'aboutissement s'est traduit par l'élaboration d'un questionnaire.

Au sein de ce chapitre les éléments présentés ont pour but de mieux situer le lecteur sur différentes informations utilitaires, telles que:

- choix de l'instrument;
- composition;
- pré-test;
- comité de validation;
- conditions d'administration du test.

Chapitre cinquième: traitement et analyse des données

Ce chapitre a pour but de présenter les données informatisées; ainsi que la procédure à suivre pour être en mesure de lire les données.

Chapitre sixième: conclusion

L'interprétation qualitative et évaluative des données fera l'objet de ce chapitre. En plus de permettre les recommandations nécessaires tout en fournissant des pistes éclairées pour une reconsidération future probable. En fin, une brève synthèse mettra en relief les faits saillants, d'une part du chapitre et d'autre part de l'étude au complet.

CHAPITRE II

Assises de la formation sur mesure

A. Origine de la formation sur mesure

Comme on pourra le constater dans la première partie de ce chapitre, l'idée de formation sur mesure est reliée directement au perfectionnement des individus, lequel est très intimement lié au développement des organisations (OD).

Il s'agira donc de présenter et de discuter les caractéristiques du perfectionnement en le replaçant dans le contexte du développement global de l'organisation. Etant donné le contexte nord-américain dans lequel nous vivons et, la préoccupation ainsi que les écrits publiés des chercheurs concernant cette approche, les informations subséquentes seront tirées des principales études américaines.

La deuxième partie de ce chapitre présentera le modèle de formation sur mesure ainsi que ce qui en découle intrinsèquement. Avant d'y arriver, quelques définitions de termes s'imposent.

Lorsque l'on parle de formation, il est nécessaire d'en distinguer deux types qui se situent à des époques différentes de la vie et qui répondent à des besoins spécifiques: il s'agit de la formation de base et de la formation continue. Le tableau de la page 22 résume bien d'ailleurs ce dont

nous allons discuter ci-dessous.

La formation de base est un processus ou une succession d'étapes par lequel tout individu acquiert des notions de base générales et nouvelles. Ce type de formation est essentiellement le fait de personnes qui ne sont pas encore sur le marché du travail. La formation offerte répond à la nécessité de posséder certaines connaissances ou aptitudes afin de pouvoir fonctionner en tant que membre à part entière de la société.¹⁰ Ce processus essentiellement individuel, aboutira à l'obtention d'un diplôme. Même avec ce second aspect plus spécifique de préparation à un emploi, mentionnons qu'à l'entrée sur le marché du travail l'individu n'est pas encore prêt à rencontrer toutes les exigences d'une fonction.¹¹

La formation continue a pour objectif principal l'amélioration, la "complémentarisation" de la formation de base. Nous distinguerons successivement le développement individuel, le développement professionnel et le perfectionnement.

Dans le développement individuel, l'ensemble des actions entreprises provient d'une décision individuelle. En fait, la nature, le contenu, la forme de ce développement sont directement fonction des goûts, des intérêts, du désir de crois-

10. Dale Yoder, Personnel management and industrial relation, Prentice-Hall, 1970, 6e éd., 784 pages.

11. Viateur Larouche, "La formation des cadres un élément d'efficacité", Revue Hôpital d'aujourd'hui, vol. 19, n° 6 (juin-juillet 1973), pp. 35-48.

sance au sens large du terme de chacun. Considérant l'individu en poste, il est vrai que le contenu de ces activités de développement peut n'avoir aucun lien avec son travail. S'il existe une quelconque relation, c'est une question de choix. L'objectif fondamental est le développement de l'individu en tant qu'être humain mais il se peut que l'impact soit double. Les cours que les adultes suivent le soir à l'éducation aux adultes font partie de ce développement.

Dans le développement professionnel ce sont les goûts, les intérêts, les attentes de l'individu en tant que professionnel qui vont déterminer les caractéristiques de cette forme de développement. Généralement on s'accorde pour dire que le contenu de ce développement peut être plus ou moins relié à la fonction car on ne vise pas forcément à combler des besoins fonctionnels et à court terme: l'optique est plus large. Ce contenu non sur mesure, plutôt général, permettra le plus souvent une conceptualisation plus globale des choses. La décision, là encore, est celle de l'individu motivé par un désir de mieux connaître certains concepts qui encadrent sa fonction. Enfin, ce peut être le fruit d'une politique d'incitation de l'organisation elle-même. Il y a donc, dans ce cas, proposition par l'entreprise et acceptation par l'employé, c'est ce que l'on pourrait qualifier de "gestion planifiée et promotionnelle interne".¹²

12. M. Améat et D. Galeacy, "Les âges de la formation", Revue Management France, n° 8-9 (août-sept. 1973), pp. 21-23.

Le perfectionnement est un processus ou un ensemble d'activités dont l'objectif est de développer ou d'améliorer des connaissances, des habiletés et des attitudes en vue d'une grande efficacité dans l'exercice d'une fonction actuelle ou future.

Idéalement il répond donc à des besoins et objectifs individuels tout en favorisant une meilleure atteinte des objectifs de l'organisation de par une compétence accrue de ses membres.

Quelques points importants concernant ce type de formation doivent être soulignés:

- la responsabilité décisionnelle revient à l'organisation qui va en retirer des avantages d'efficacité et donc de rentabilité;
- un besoin de perfectionnement est le résultat de l'écart existant entre la compétence d'un individu et ce qui requiert en terme de potentiel, un exercice efficace de sa fonction;
- le perfectionnement peut avoir lieu au sein de l'organisation ou à l'extérieur et peut-être préparé et divulgué par des membres internes ou externes ou par les deux (in plant training et institutional training);
- la cible visée étant l'individu dans l'exercice de sa fonction, le contenu offert sera théorique - pratique et sur "mesure" afin de répondre à des besoins con-

crets et précisés;

- le perfectionnement se retrouve à plusieurs niveaux:
 - lors de l'entrée dans une organisation, sorte de spécialisation de la compétence pour une fonction précise (specialised training);
 - en cours d'emploi, soit que l'on améliore les connaissances et aptitudes par l'apport de nouvelles pratiques méconnues par l'individu , soit que l'on rafraîchisse les connaissances afin de répondre à des changements technologiques qui ont lieu dans l'organisation.
- On peut parler aussi d'actualisation des connaissances ou de mise à jour (updating, refresher training).

Avant de percer plus profondément dans le concept de "développement organisationnel" voici des faits importants à mentionner:

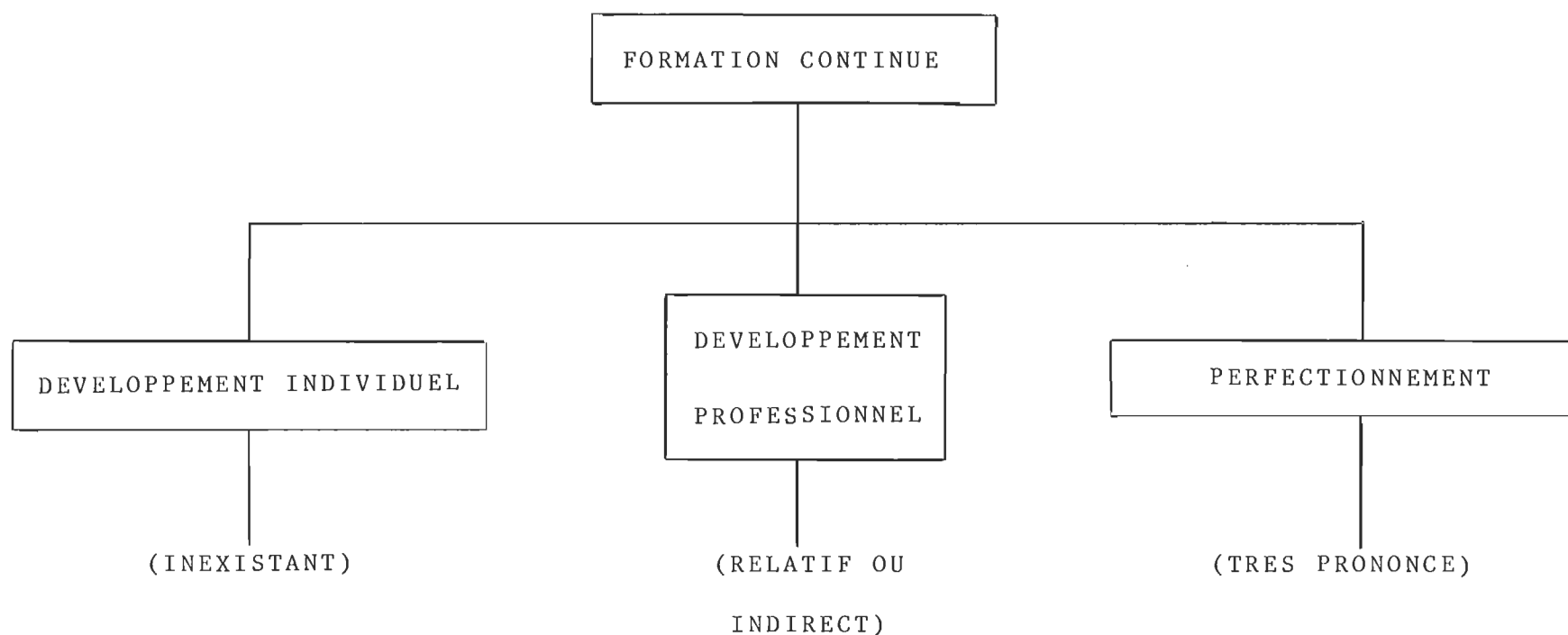
- Le perfectionnement pose les problèmes du diagnostic des besoins, du transfert des acquis de la situation d'apprentissage au travail et de son évaluation.
- L'avancement des théories du management a forcé le perfectionnement à traiter non seulement de techniques mais aussi à se pencher sur les attitudes, les comportements; l'organisation est alors considérée comme un système socio-technique au sein duquel des inter-

relations fondamentales existent et non plus comme une simple somme de compétences techniques ou de rendements individuels.

- Enfin, en plus de répondre à des exigences dues à l'exercice d'une fonction, le perfectionnement doit rencontrer aussi les objectifs et les attentes des individus.¹³ Il se situe donc "au coeur des conflits qui peuvent opposer certains partenaires sociaux"¹⁴ soit comme une "perpétuation du système" soit comme une nécessité qui permet la convergence entre les besoins individuels et les intérêts des organisations.

-
- 13. F.A. Dephillips, W.M. Berlinier et James J. Gribbins, management of training programs, Richard D. Irwin, 1960.
 - 14. Jean Vassal, "La formation continue doit-elle profiter aux individus ou aux firmes?", Revue Direction et Gestion, n° 5 (septembre - octobre 1974), pp. 57-64.

DEGRE DE RELATION TYPES DE
FORMATION CONTINUE/EXIGENCES DE LA FONCTION



(LIENS AVEC LES EXIGENCES DE LA FONCTION)

1. Perfectionnement et développement organisationnel

Une approche globale et intégrée en matière de perfectionnement a déjà fait ses preuves et les praticiens sont de plus en plus convaincus de son bien fondé. Il est fondamental d'être conscient qu'une action de perfectionnement doit faire l'objet d'un plan intégré. C'est pour cette raison qu'il est important de replacer le perfectionnement dans le cadre du développement organisationnel, approche qui semble rallier plusieurs praticiens et qui a donné des résultats appréciables. D'ailleurs le fait d'envoyer un cadre (par exemple) suivre un programme de perfectionnement ne signifie aucunement que l'entreprise s'engage dans un processus de changement.

En effet, même si ce perfectionnement produit des changements chez l'individu en question, cette initiative isolée a bien des chances de n'avoir aucun impact au sein de l'organisation. Le participant revient en fait dans une structure inchangée où il désirera implanter des changements que l'organisation et ses membres ne sont peut-être pas prêts à entreprendre parce qu'ils ne sont pas mûrs pour de telles transformations.

Une telle pratique est semble-t-il encore courante; en fait, si nous avons souligné que le perfectionnement a pour base des besoins relatifs à la fonction, il ne faut en aucun cas en oublier son environnement et faire abstraction du fait que cette fonction est remplie dans un cadre nommé organisation.

Des causes autres qu'une compétence non adéquate peuvent exister comme une mauvaise communication interne, d'insuffisantes descriptions de tâches ou de conflits interpersonnels. Autrement dit, le perfectionnement pour être efficace doit être partie intégrante d'une volonté de changement global et non isolé. Des changements individuels doivent être supportés par des modifications de l'organisation et vice-versa.¹⁵ Le tableau de la page 27 nous résume bien ces influences.

2. Développement organisationnel

Les écrits sur le développement organisationnel (OD) sont nombreux et à ce sujet, la collection Addison - Wesley est très synthétique¹⁶ et semble être représentative.

Le courant du développement des organisations est une tentative très originale et la plus développée à l'heure actuelle. Elle est le fruit de travaux de plusieurs auteurs; en particulier Argyris, Lawrence, Beckard, Bennis¹⁷ et Tanne-

15. W. Warner Burke, "The role of training in organization development", Revue Training and development journal, vol. 26, n° 9 (septembre 1972), pp. 30-34.

16. La collection Addison - Wesley est un ensemble de recueils-synthèse sur le développement organisationnel et ses composantes, écrits par des auteurs comme Warren Bennis, Edgar Schein, Richard Beckard et autres.

17. C. Argyris, Participation et organisation, Paris, Dunod, 1970, XX, 315 pages.

baum.

L'O.D. est le processus de planification et d'implantation de changement (s) dans une organisation à travers l'application des sciences du comportement dans le but d'améliorer le climat de l'entreprise et ainsi de permettre un meilleur fonctionnement de l'organisation pour une meilleure atteinte de ses objectifs¹⁸.

Ce changement est donc voulu et conscient et s'adresse surtout au système social de l'organisation. On visera à modifier, influencer des attitudes et des comportements de blocage, à améliorer les relations inter-personnelles et inter-groupes (de travail) mais aussi à modifier si nécessaire les structures et les modes de fonctionnement de l'organisation.

Parallèlement au besoin de perfectionnement, le besoin en développement de l'organisation résulte de l'écart existant entre la situation actuelle (le fonctionnement actuel) de l'organisation et une situation désirée (un fonctionnement désiré).

La nature de cet écart amènera le choix d'une stratégie d'intervention dont la mise en place devra permettre de répondre aux besoins de changements de l'organisation. S'enga-

18. M.S. Gill et D.R. Tranfield, "Organizational development and the management of training", Revue Personnel Management, vol. 5, avril 1973.

ger dans un processus d'O.D. serait donc de perfectionner
de façon planifiée l'organisation en tant que système global.

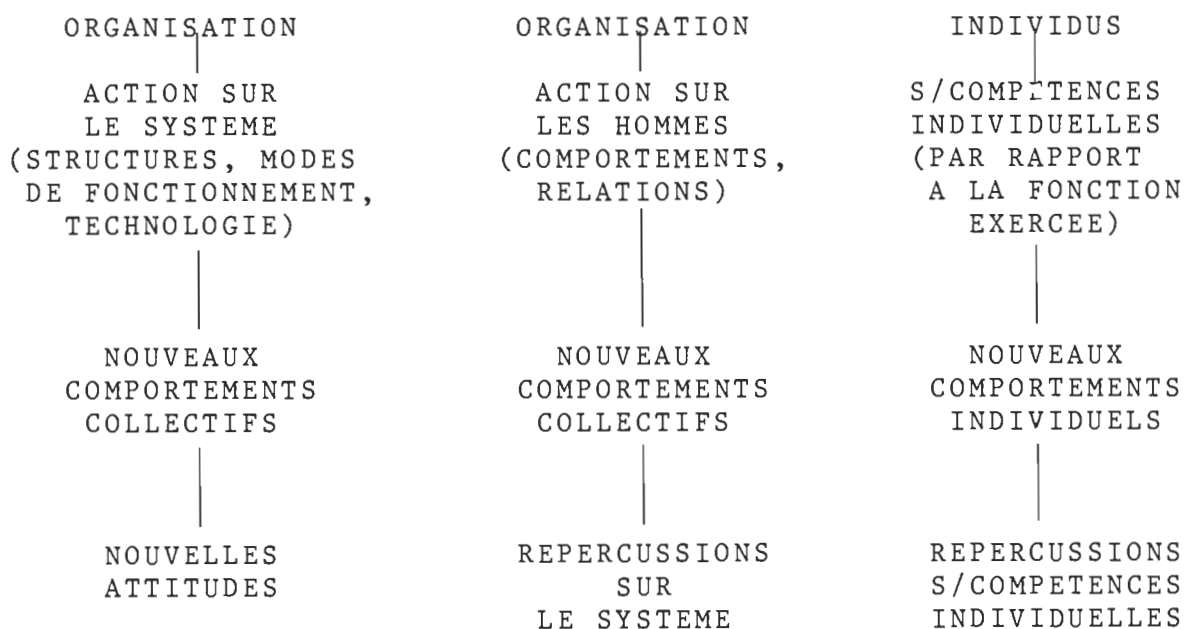
3. LES DIFFERENCES OD/PERFECTIONNEMENT

* LE PERFECTIONNEMENT VISE L'EFFICACITE INDIVIDUELLE ET L'O.D. VISE L'EFFICACITE GENERALE DE L'ORGANISATION.

* LES APPROCHES SONT DIFFERENTES:

APPROCHES OD:

APPROCHE PERFECTIONNEMENT:



L'O.D. COMPORTE L'AVANTAGE DE FAIRE TRAVAILLER DES EQUIPES EXISTANTES DE L'ORGANISATION SUR DES PROBLEMES REELS. LE PERFECTIONNEMENT TEND A VOULOIR RENCONTRER LA REALITE SPECIFIQUE D'UNE FONCTION MAIS LE PROBLEME DU TRANSFERT DES ACQUIS SE POSE.

4. LES SIMILITUDES OD/PERFECTIONNEMENT

- * DANS LES DEUX CAS, LE SUPPORT DE LA DIRECTION ET SON IMPLICATION SONT NECESSAIRES.
- * LES CHANGEMENTS SERONT PROGRESSIFS ET CONTINUS.
- * LES DEMARCHES SUIVIES EN "OD" ET EN PERFECTIONNEMENT SONT IDENTIQUES ET COMPORTENT QUATRE PHASES PRINCIPALES COMMUNES.

OD	PERFECTIONNEMENT
. IDENTIFIER LES PROBLEMES ET LEUR CAUSE: ON POSE UN DIAGNOSTIC.	. IDENTIFIER LES BESOINS EN PERFECTIONNEMENT: DIAGNOSTIC.
. FIXATION D'OBJECTIFS DE CHANGEMENTS ET DE PRIORITES (PLAN INTEGRE).	. FIXATION D'OBJECTIFS DE PERFECTIONNEMENT ET DE PRIORITES.
. CHOIX D'UNE STRATEGIE D'INTERVENTION.	. CHOIX DU CONTENU, METHODE PEDAGOGIQUE ET MOYENS DIDACTIQUES.
. EVALUATION DES ACTIONS (FEED-BACK).	. EVALUATION DE L'IMPACT DU PROGRAMME: CONNAISSANCES, APTITUDES, COMPORTEMENTS.

LA PHASE 4 IMPLIQUE, SI JUGEE NECESSAIRE, UNE REVISION DE LA STRATEGIE OU DE LA METHODE EMPLOYEE ET/OU DES OBJECTIFS.

NOTONS QUE DANS LES DEUX CAS, L'INFORMATION NECESSAIRE AU DIAGNOSTIC DOIT ETRE GENeree PAR LES INDIVIDUS EUX-MEMES, ET LE DIAGNOSTIC DOIT ETRE LE RESULTAT D'UN CONSENSUS.

Viateur Larouche, Revue "Hôpital d'aujourd'hui", vol, 19, n^o 6 (juin-juillet 1973).

5. La complémentarité OD/PERFECTIONNEMENT.

Les objectifs et le focus de l'OD et du perfectionnement sont différents mais non contradictoires, en fait, ils sont complémentaires. Ce sont les caractéristiques de l'organisation, sa culture, sa volonté et sa capacité de poser les vrais problèmes, sa volonté de changement qui détermineront comment ces deux approches pourront se fondre dans un programme global de changement¹⁹. (Tableau de la page 28)

Un effort d'OD pour avoir des chances de succès doit être accompagné d'un effort de perfectionnement des individus²⁰.

Réciproquement, pour qu'un effort de perfectionnement ait un impact, l'organisation doit être prête à changer, à évoluer pour favoriser de nouveaux comportements.

Comme nous l'avons déjà vu, l'OD s'attache plus à des transformations globales et surtout à des changements de comportements collectifs. Par contre, le perfectionnement s'attache aux compétences individuelles et donc, par conséquent, supporte, produit des comportements individuels nouveaux.

-
19. Léonard D. Goodstein, "Management development and organizational development: a critical difference in focus", Revue The business quarterly, vol. 36, n° 4 (winter 1971), pp. 30-37.
 20. Bernard Monteil, "Le développement de l'organisation, atout maître de la stratégie de l'entreprise", Revue Management France, n° 5 (mai 1973), pp. 27-33.

L'entreprise dont le potentiel humain, n'évolue pas ou n'est pas prêt à évoluer risque de stagner dans un climat propice à la résistance aux changements et imperméable à toute innovation.

En ce sens, le perfectionnement peut être un tremplin nécessaire à la mise en place d'un processus de changement planifié, à condition que le transfert dont nous avons déjà parlé se réalise effectivement.

De plus, dans le cadre de l'O.D., le perfectionnement pourra être l'une des stratégies nécessaires qui viendra le plus souvent supporter telle ou telle démarche entreprise face aux problèmes et besoins de l'organisation.

Enfin, en prolongement du changement intervenu et de ses effets, d'autres actions de perfectionnement pourront être nécessaires .

6. Synthèse

Le perfectionnement ne doit pas être le fait d'initiatives isolées mais bien plutôt l'objet d'un plan intégré dans le cadre d'un développement global d'une organisation.

Voué jusqu'à maintenant à éteindre des feux face à des besoins immenses dans tous les pays développés, le perfectionnement semble avoir trouvé un cadre général au sein duquel il peut greffer ses activités spécifiques.

A ce titre, le perfectionnement est partie intégrante d'une saine gestion des ressources humaines et l'un des aspects de cette "gestion du changement" dont toute organisation a besoin pour assurer son adaptation et sa survivance. Il est temps de lui accorder l'importance qu'il mérite et de relever les défis qu'il propose.

B. Modèle de formation sur mesure

Le deuxième segment de ce chapitre permettra de présenter intégralement le modèle de formation sur mesure, ce dernier découlant bien entendu des informations ci-avant recueillies (pensée américaine dans l'ordre du développement organisationnel).

Dans cette partie de chapitre voici les grands thèmes qui se succéderont chronologiquement:

- 1.- historique de la formation sur mesure;
- 2.- définition de la formation sur mesure;
- 3.- postulats et principes de la formation sur mesure;
- 4.- processus opérationnel de la formation sur mesure;
- 5.- exigences organisationnelles de la formation sur mesure;

A noter que l'information présentée dans cette partie de chapitre se veut la synthèse de plusieurs documents rédigés dans le cadre "recherche - action" en formation sur mesure (le tout publié par la fédération des CEGEP).

Le but poursuivi est de présenter par la synthèse de ces recherches ce qu'est le modèle de formation sur mesure.

De ce fait, les écrits de Daniel Campeau et Jeanne

Leroux,^{21,22,23} les plus récents et les plus englobants, serviront "d'épine dorsale" à notre présentation, le tout appuyé par l'apport des recherches de vocation "satellites" au sujet (ces dernières seront mentionnées dans la partie bibliographique).

-
21. Daniel Campeau, Jeanne Leroux, La formation sur mesure, Fédération des CEGEP, Montréal, 1978, t. 1, 76 pages.
 22. Daniel Campeau, Jeanne Leroux, La formation sur mesure. Fédération des CEGEP, Montréal, 1978, t. 2, 199 pages.
 23. Daniel Campeau, Jeanne Leroux, La formation sur mesure, Fédération des CEGEP, Montréal, 1975, 135 pages.

1. Historique de la formation sur mesure

Dès la création des CEGEPS en 1967, on a pu observer, en éducation des adultes, de nombreux efforts d'adaptation et d'invention de pratiques éducatives respectueuses des caractéristiques et des besoins des clientèles adultes.

En 1969, à la demande de la Commission des coordonnateurs de l'éducation permanente et de la Fédération des CEGEPS, l'I.C.E.A. (Institut canadien d'éducation des adultes) réalisait une première recherche sur l'éducation aux adultes dans les CEGEPS. Cette recherche évaluait l'écart entre les objectifs visés au départ par les services d'éducation permanente et les objectifs effectivement poursuivis.

Suite à la recherche de l'I.C.E.A., en particulier au cours d'une session réunissant tous les coordonnateurs pour en étudier les conclusions, le terme "formation sur mesure" est apparu comme raccourci conceptuel pour désigner les différents essais plus ou moins novateurs des services d'éducation permanente.

Deux autres sessions suivirent pour permettre d'échanger sur différentes expériences de formation sur mesure et de travailler à une première définition et à une première opérationnalisation de ce concept. Cet ensemble d'expériences et de réflexions conduisit à la formulation d'un deuxième projet de recherche en vue de dégager un ou plusieurs modèles d'opérationnalisation.

Cette deuxième recherche (1974-1975) a rapidement dévié de ses objectifs de départ et s'est transformée, par nécessité logique, en une recherche exploratoire du champ que représentait en 1973-1974 la formation sur mesure dans l'ensemble des activités éducatives des services d'éducation permanente et en un premier inventaire - évaluation des opérations et des objectifs de cent soixante-quatre (164) expériences de formation sur mesure.

Cette recherche aura permis une première délimitation du champ de la formation sur mesure et une identification des différences fondamentales que recouvrait le concept en terme d'orientation, d'organisation et d'opérationnalisation.

L'insatisfaction relative des praticiens, étonné des résultats de la recherche de 1974-1975 s'est manifestée au cours d'une phase de transition qui a permis de présenter les résultats de cette recherche à l'ensemble des collègues et de formuler le projet qui s'est finalement appelé l'opération R.A.I. (recherche-action et information en formation sur mesure).

Les personnes consultées demandaient beaucoup plus une assistance technique en formation sur mesure, par un travail d'instrumentation et de perfectionnement, que la poursuite d'une recherche sur les orientations, les opérations et les objectifs de la formation sur mesure.

L'objectif global du projet R.A.I. se formulait en ter-

mes de recherche par l'explicitation du modèle de formation sur mesure, de son opérationnalisation, de son organisation, de ses implications pédagogiques et administratives. Il se doublait également d'objectifs d'assistance technique aux praticiens et de développement des organisations par différents projets connexes :

- inventaire et diffusion des instruments utilisés dans les interventions et dans les organisations de formation sur mesure;
- élaboration et expérimentation de nouveaux instruments;
- recueil et diffusion de documentations pertinentes;
- perfectionnement des praticiens.

Suite à l'analyse des résultats de la consultation, l'opération R.A.I. s'est organisée autour de trois lignes de force : la participation des praticiens, la référence immédiate et constante à leurs expériences, la diffusion élargie des opérations au cours de leur réalisation. C'est par souci d'exploiter ces lignes de forces qu'ont été organisées les équipes de recherche - action.

Ces dernières avaient comme objectif d'élaborer un modèle d'intervention et d'organisation de formation sur mesure et d'analyser ses implications pédagogiques et administratives.

On a ainsi obtenu un approfondissement des fondements de l'idée de formation sur mesure, une définition fermée de

la formation sur mesure, l'élaboration d'un mode opérationnel d'intervention de formation sur mesure, identification de quelques éléments d'une organisation de formation sur mesure, la confrontation des modèles opérationnels et organisationnels à la description et à l'analyse de quelques interventions et de quelques organisations de l'éducation des adultes, l'explication des exigences et des implications de la formation sur mesure, quelques conditions et recommandations pour l'implantation et le développement de la formation sur mesure.

2. Définition de la formation sur mesure

"Processus opérationnel spécifique par lequel des institutions éducatives et leurs agents interviennent dans le processus d'apprentissage d'individus, au sein de groupes homogènes, qui ont en commun l'expérience d'une même situation définie et structurée par une ou quelques organisations plus ou moins formelles et complexes".²⁴

Le processus de formation sur mesure est l'agencement d'opérations fonctionnelles dans une dynamique de participation de tous les agents impliqués à toutes les phases de l'intervention qui ont pour buts:

- a) le diagnostic d'une situation et des besoins de formation perçus et exprimés par les individus, les groupes et l'organisation qui demandent l'intervention; l'inventaire des ressources des participants; la précision et le choix des objectifs et du projet d'intervention;
- b) la précision et le choix des objectifs et du programme d'apprentissage élaborés en fonction du diagnostic et du projet d'intervention;
- c) la réalisation et l'évaluation du programme d'apprentissage; la définition des objectifs d'un plan de

24. Daniel Campeau, Jeanne Leroux, La formation sur mesure, Fédération des CEGEPS, Montréal, 1978, t. 1, p. 17

réinvestissement des acquis de formation dans la situation;

- d) la vérification (relance) du réinvestissement des acquis de formation dans la situation; l'évaluation de l'intervention dans son ensemble.

3. Les postulats et principes de la formation sur mesure

Nous identifierons ici quatre postulats sur lesquels se base la formation sur mesure.

- a) Le premier postulat auquel se réfère la formation sur mesure est que l'adulte est en situation d'action. Cette proposition signifie que les apprentissages que fait l'adulte sont en référence directe avec une situation qu'il vit. Devant des connaissances nouvelles, l'inconnu, il a le réflexe de chercher des liens avec ce qu'il connaît déjà. Ceci implique que l'intervention doit s'appuyer sur des éléments de la situation vécue par l'adulte. La formation n'est pas une fin en soi; elle est un moyen par rapport à une situation à changer.
- b) Le second postulat est que l'adulte est l'agent premier de son propre apprentissage, il peut prendre en main, maîtriser son processus d'apprentissage. Ce postulat signifie que l'adulte doit être partie prenante à la définition de la situation qui engendre le besoin d'apprentissage et des objectifs de l'intervention; à l'élaboration du programme d'apprentissage; à sa réalisation; et au réinvestissement des acquis d'apprentissage dans la situation. Une intervention de formation sur mesure s'appuie donc non seulement sur les éléments de la situation vécue par

les participants mais aussi sur la conscience que les participants en ont.

- c) Le troisième postulat sur lequel s'appuie le processus de formation sur mesure est qu'un apprentissage n'est complété que lorsqu'il est appliqué. Une intervention se justifie par l'utilité qu'elle peut avoir et par l'utilisation que les participants peuvent faire de leurs nouvelles connaissances. Or la formation n'a de sens, selon une telle conception, que si l'on réfléchit en même temps aux conditions dans lesquelles elle peut être utile. Une intervention de formation sur mesure convie participants et commanditaires à la fois à une analyse et à une transformation des situations de travail ce qui ne peut se faire que si l'intervenant joue non seulement un rôle de formateur auprès des participants mais aussi un rôle de conseil et de facilitateur de changement auprès des instances de décision de l'organisation commanditaire.
- d) Le quatrième postulat de la formation sur mesure est que toute situation est collective. Les situations vécues en groupe seront exprimées et analysées en groupe et le processus de formation sur mesure sera assumé collectivement, rejoignant à la fois les individus et les structures. Ce postulat implique qu'une des fonctions de la formation sur mesure est de jeter des ponts.

4. Le processus opérationnel de formation sur mesure

Ce processus opérationnel présente quatre grandes phases d'activités:

- a) La première phase a pour objectif d'arriver à un diagnostic, partagé par tous les agents impliqués, de la situation, des ressources et des besoins de formation.
- b) La seconde phase a pour objectif de traduire dans un programme d'apprentissage les objectifs de formation issus du diagnostic.
- c) La troisième phase est la réalisation des activités d'apprentissage et leur évaluation au moyen de méthodes et techniques appropriées.
- d) La quatrième phase est le retour dans la situation, entendu comme évaluation du réinvestissement des acquis de formation et l'évaluation de l'ensemble de l'intervention.

a) Diagnostic de la situation, des besoins et des ressources de formation

La première phase du processus de formation demande:

- qu'on pose un diagnostic clair et complet sur les éléments en présence dans une situation;
- que ce diagnostic de même que les besoins d'apprentissage qu'il permet d'identifier soient exprimés par les individus, les groupes et l'organisation qui demandent

l'intervention;

- que ce diagnostic implique aussi un inventaire des ressources que la situation, les participants et le commanditaire peuvent apporter à l'intervention de formation;
- que les parties impliquées (participants, commanditaire, intervenant) s'entendent sur un même diagnostic de la situation et sur les objectifs de l'intervention qui en découlent.

A l'intérieur de cette première phase, on peut déterminer logiquement certaines étapes.

Etape 1: identification de la situation

Cette première étape doit donc donner un aperçu global de la situation, une première idée des ressources disponibles et la vérification des conditions pré-requises par la formation sur mesure.

Etape 2: expression des besoins et ressources de formation.

L'intervenant devra tout mettre en oeuvre pour que chacune des parties définisse la façon dont elle perçoit la situation; qu'elle identifie dans la situation les changements souhaités et les attentes qu'elle a par rapport à une situation qui serait jugée plus satisfaisante; qu'elle retienne de cette situation quelques problèmes-cibles ou priorités sur

lesquels il apparaît important de travailler.

Etape 3: entente sur le diagnostic et le projet d'intervention.

A la lumière des informations recueillies au cours des étapes précédentes, l'intervenant pose un diagnostic qui doit être partagé par toutes les parties après avoir été modifié s'il y a lieu.

b) Elaboration du programme d'apprentissage.

La deuxième phase du processus de formation sur mesure a pour objet de traduire le projet d'intervention ayant donné lieu à une entente en stratégies et en activités d'apprentissage. Cette traduction comporte deux dimensions:

- celle des contenus d'apprentissage
- celle de la stratégie andragogique

L'élaboration du programme d'apprentissage peut être divisée en quatre étapes:

- 1.- la précision des objectifs d'apprentissage;
- 2.- la sélection et l'organisation des contenus d'apprentissage;
- 3.- la sélection et l'organisation des expériences d'apprentissage;
- 4.- la présentation du programme aux participants et à l'organisation commanditaire.

Etape 1: la précision des objectifs d'apprentissage.

Au niveau de la démarche, en passant des objectifs de formation aux objectifs d'apprentissage, l'intervenant se décentre de la situation qui est à la source du besoin d'apprentissage pour se recentrer sur le processus de l'individu qui apprend.

Au niveau du contenu, alors que les objectifs de formation identifiaient les domaines généraux d'apprentissage, les objectifs d'apprentissage identifieront des points-cibles particuliers dans ces domaines généraux.

Etape 2: la sélection et l'organisation des contenus.

Au cours de cette étape, l'intervenant sélectionne, découpe et organise les contenus d'apprentissage. Il s'agira, pour chacune de ces dimensions, de détailler quels éléments particuliers d'apprentissage à l'intérieur de l'objectif général sont les plus appropriés à la situation. Par exemple, pour "relations humaines" dans les objectifs de formation, on peut décider de sélectionner comme éléments d'apprentissage, relations entre pairs, relations autorité, subordonné, relations d'aide, etc.

Etape 3: organisation de la stratégie d'apprentissage.

Il s'agira d'abord de sélectionner les types d'activités, les thèmes d'étude ou de travail les plus en mesure d'attein-

dre les objectifs d'apprentissage.

Etape 4: présentation du programme d'apprentissage.

Au cours de la présentation du programme d'apprentissage, l'intervenant doit susciter la participation du commanditaire et des participants en raccordant le programme qui leur est présenté aux objectifs de l'intervention.

c) Réalisation des activités d'apprentissage et leur évaluation.

En formation sur mesure, il n'y a pas d'activités ou de techniques privilégiées à l'intérieur de la session. Une foule de moyens peuvent être utilisés. La logique de la session doit par contre assurer une cohérence entre les opérations de la session et les opérations réalisées antérieurement, favoriser la participation et se préoccuper de la situation comme lieu de réinvestissement des acquis de formation.

Ces principes étant posés, on peut distinguer trois éléments dans cette phase: l'identificateur d'un rationnel opératoire pour chaque activité, la préoccupation du réinvestissement des acquis et l'évaluation de la session d'apprentissage.

Etape 1: rationnel opératoire d'une activité d'apprentissage.

Afin que les participants puissent prendre en charge leur propre processus d'apprentissage chaque activité devrait être précédée d'une présentation des objectifs poursuivis dans cette activité et d'une entente sur ces objectifs.

Une période d'évaluation pourrait être prévue au terme de chaque activité. Cette évaluation peut porter sur le déroulement de l'activité et sur les acquis d'apprentissage.

Etape 2: préoccupation du réinvestissement des acquis de formation.

L'intervenant sera préoccupé d'assurer le passage des acquis de l'univers de la session à la réalité de la situation. En formation sur mesure, la session, lieu des acquis d'apprentissage, doit être en référence étroite avec la situation.

Etape 3: évaluation de la session d'apprentissage.

Il s'agit de:

- l'évaluation des résultats d'apprentissage;
- l'évaluation des moyens utilisés et de ce qui s'est passé lors de l'utilisation de ces moyens;
- l'évaluation du lien réalisé entre les acquis d'apprentissage et la situation vécue.

Les participants et l'intervenant examineront les moyens utilisés au cours de la session et la façon dont ils y ont

réagi.

d) Retour à la situation.

Habituellement, la relation entre les participants et l'intervenant s'arrête ici. L'intervention de formation sur mesure ne saurait être véritablement évaluée qu'après examen du retour à cette situation. Ce retour est une évaluation très concrète de l'impact de la session. On peut diviser cette dernière phase en deux étapes: l'essai provisoire et le retour-évaluation qui marque la fin de la relation ou l'amorce d'une autre intervention.

Etape 1: l'essai provisoire.

L'essai provisoire est le retour aux activités d'avant la session de formation avec introduction:

- 1.- des acquis d'apprentissage des participants;
- 2.- des mesures de support au réinvestissement que l'organisation commanditaire a mises en place.

Au cours de la période d'essai provisoire, les participants et l'organisation commanditaire noteront les problèmes qui se posent et recueilleront ainsi le matériel qui sera examiné au moment de l'opération de retour.

Etape 2: le retour-évaluation.

Avec cette opération de retour à la situation, la boucle

du processus de formation sur mesure est bouclée. Le retour-évaluation est une démarche spécifique par laquelle l'institution éducative retourne rencontrer l'organisation commanditaire pour identifier:

- les problèmes rencontrés dans le réinvestissement des acquis de formation;
- les causes des problèmes rencontrés;
- et, éventuellement, de nouveaux besoins de formation.

L'institution éducative recueille également à l'occasion de cette étape des matériaux qui lui permettront de faire sa propre évaluation de cette intervention.

C. Les exigences organisationnelles de formation sur mesure

1. Les phases de l'organisation d'une intervention, les opérations et leurs principales exigences.

(a) la phase avant-intervention.

Avant que ne s'organisent les opérations du processus, une phase préalable doit être consacrée à l'identification, à la connaissance, au choix et à l'approche de clientèles homogènes et formées en groupe, ou susceptibles d'être homogénéisées et regroupées. A cette fin trois séries d'opérations seront organisées.

1.- Opérations de l'avant-intervention.

Une première série d'opérations aura pour fonctions d'identifier, de connaître et de choisir des clientèles susceptibles de correspondre aux visées de la formation sur mesure. Cette première série d'opérations s'impose à toute institution éducative qui, par une décision rationnelle, a choisi d'inscrire la formation sur mesure dans sa mission éducative.

Une deuxième série d'opérations aura pour fonctions de susciter et de recueillir des demandes d'intervention de formation sur mesure dans des secteurs de population que l'on a préalablement décidé de viser.

Un troisième ensemble d'opérations aura pour fonctions de décider de l'intervention et, s'il y a lieu, de préparer la démarche qui conduira à l'élaboration d'un projet et à la formulation d'une entente.

2.- principales exigences opérationnelles.

La réalisation optimale de la phase avant-intervention et, par conséquence, l'efficacité d'une intervention de formation sur mesure demandent à l'organisation de l'éducation des adultes:

- de prévoir et de situer, à l'intérieur d'une mission clairement définie, le rôle de la formation sur mesure tant au plan des objectifs qu'à celui des moyens;
- d'assurer, par l'organisation d'un service spécial étroitement lié au développement et à la réalisation des interventions, un support réel à des activités de recherche;
- de se définir une politique de relations publiques; y compris les moyens nécessaires à sa réalisation qui soit centrée sur l'approche de clientèles visées;
- d'assurer, par une gestion efficace, une coordination nécessaire à la rapidité des décisions et à la préparation éloignée d'interventions désirées et choisies.

(b) la phase pendant-intervention.

La première série d'opérations de la phase "pendant" po-

se les pré-requis essentiels à la réalisation de telle intention particulière. La réalisation optimale du début de cette deuxième phase, qui est aussi le début de l'intervention éducative proprement dite, demande à l'organisation de l'éducation des adultes qui l'assume:

- de clarifier le rôle qu'elle entend jouer par ses interventions auprès des organisations formelles et des groupes en voie d'organisation,
- de mettre en place les conditions et les mécanismes qui assureront la réalisation du deuxième grand postulat de la formation sur mesure: la participation de tous les agents impliqués à toutes les phases de l'intervention.

La deuxième série d'opérations de la phase "pendant" est centrée sur l'élaboration et la présentation du programme d'apprentissage.

La troisième série d'opérations de la phase "pendant" est entièrement consacrée à la réalisation du programme d'apprentissage qui comprend l'évaluation des apprentissages et la préparation du réinvestissement des acquis de formation au sein de la situation.

La quatrième série d'opérations de la phase pendant-intervention est consacrée au retour-évaluation. Ce dernier vérifiera jusqu'à quel point les objectifs de réinvestissement ont été réalisés et dans quelles conditions.

(c) la phase après-intervention

L'institution éducative intervenante devrait normalement et de façon périodique évaluer ses interventions et par le fait même s'évaluer elle-même. En somme, et sans ironie, l'évaluation d'une ou plusieurs interventions devrait en définitive permettre à l'organisation de l'éducation aux adultes de faire le bilan des apprentissages qu'elle a fait au cours de ces interventions et de prévoir un plan de réinvestissement de ces nouveaux acquis.

La réalisation de cette dernière phase fait surtout appel à l'administration et à la gestion qui se doivent non seulement d'initier, mais d'orienter, de superviser, de coordonner et de réaliser. Elles doivent de plus prévoir des temps d'arrêt pour faire le point sur les activités, sur les modes de réalisation de ces activités et sur l'aménagement et le fonctionnement des éléments que font l'organisation, en particulier ici, sur les opérations d'un processus de formation sur mesure.

2. Les principaux éléments d'une organisation de formation sur mesure.

La formation sur mesure demande de l'organisation qui décide de la réaliser qu'elle assume huit fonctions qui répondent à autant de besoins organisationnels théoriques et observés.²⁵ Celles-ci pourraient être formulées ainsi; les

25. Daniel Campeau, Jeanne Leroux, La formation sur mesure, Fédération des CEGEP, Montréal, t.2, 199 pages, p. 18.

besoins ou les fonctions de recherche, d'approche des clientèles, de services à la clientèle, d'animation, de programmation, d'enseignement, de gestion et d'administration générale. Notons immédiatement que chaque besoin ou chaque fonction ne nécessite pas obligatoirement l'existence d'un sous-système organisationnel distinct.

a) La recherche

A chacune des phases de l'organisation d'une intervention ou d'un ensemble d'interventions de formation sur mesure nous retrouvons des besoins de recherche; dont voici une liste descriptive:

- cueillette et analyse continue d'informations générales sur un territoire et sur une population donnée;
- cueillette et analyse de données générales pour l'identification, la connaissance et le regroupement de clientèles qui présentent des caractères d'homogénéité et qui offrent des possibilités de regroupement;
- cueillette et analyse de données précises pour la connaissance et le regroupement d'une clientèle spécifique;
- élaboration d'instruments de mesure pour la connaissance des étudiants (adultes), pour la préparation des activités d'apprentissage, pour l'évaluation de ces activités, pour certaines expérimentations, pour la relance et pour l'évaluation de l'intervention;

- travail de documentation en particulier sur l'objet de l'intervention, sur les disciplines contenues dans le programme d'apprentissage;
- contribution à la définition, à l'élaboration, à la réalisation et à l'évaluation d'une expérimentation "andragogique".

b) L'approche des clientèles

Par la fonction "approche des clientèles" l'organisation de l'éducation des adultes:

- maintiendra des relations continues avec un milieu, en particulier en assurant une présence aux catégories de groupes et d'organisations que la recherche aura pointée et que l'administration générale aura indiquée en précisant la mission et définissant une politique de relations publiques;
- identifiera des clientèles spécifiques (groupes et organisations) qui seront rencontrées dans le but premier de les connaître, de connaître leur situation, de vérifier si cette situation est à la source de certains besoins de formation;
- informera surtout les clientèles identifiées et déjà rencontrées, du processus de formation sur mesure, à ses caractéristiques et de ses exigences;
- formulera un diagnostic sommaire.

L'approche des clientèles est plus immédiatement reliée à l'exécution de la mission que la fonction recherche, parce qu'elle est en relation directe et première avec l'objet et le sujet de cette mission: la clientèle.

c) Services à la clientèle

1. Services aux organisations et aux groupes organisés ou en voie d'organisation.

La formation sur mesure se préoccupe particulièrement à la fois du début et de la fin, des prérequis et des suites de la formation et de l'apprentissage. Elle se préoccupe ainsi des situations qui sont à l'origine des besoins de formation et qui constitueront le terrain du réinvestissement des acquis de formation.

Cette double préoccupation amène l'institution éducative à dépasser la dimension traditionnellement individuelle de l'éducation. Elle lui ajoute une dimension collective par l'attention qu'elle doit porter aux organisations et aux groupes qui définissent et encadrent les situations.

Le diagnostic qu'implique le processus de formation sur mesure demande seulement que soient identifiés les facteurs ou les problèmes de la situation qui pourraient susciter une intervention éducative.

Par définition la formation sur mesure ne demande donc

pas à l'institution éducative d'assurer aux groupes et aux organisations de sa clientèle des services qui dépassent ceux déjà définis par le processus opérationnel.

En un premier temps, et avant toute intervention compromettante, l'organisation de l'éducation aux adultes se doit de définir clairement sa position et de la faire connaître. Elle devrait, de plus, assurer la coordination du personnel attaché aux fonctions de recherche, d'approche des clientèles et d'animation que la réalisation de ces services requiert.

2. Services aux individus

En formation sur mesure les services à la clientèle commencent par les groupes et les organisations. Tout se passe comme si, avant de rencontrer l'individu, on mesurait et on aménageait toutes les conditions importantes pour la définition et l'élaboration d'un programme d'apprentissage adéquat, pour sa réalisation et pour son application efficace.

Le premier service aux individus visera non seulement à connaître la perception des individus sur la situation, sur ses problèmes et sur les solutions possibles en terme de changements structurels et humains mais il cherchera surtout l'émergence d'une conscience individuelle et collective de la situation; l'expression des besoins de formation et d'apprentissage perçue comme solution aux problèmes soulevés; la formulation des résistances et des conditions d'une adhésion

à une démarche d'apprentissage.

Ce premier service aux individus pourrait aussi relever d'un service d'aide pédagogique individuelle. L'aide pédagogique individuelle se doit de répondre à certains besoins de l'individu et, par conséquent, à certains besoins de gestion de l'organisation de l'éducation aux adultes. L'aide pédagogique se centrera plus sur l'individu en instance d'apprentissage que sur une information sèche et rigide. Elle constitue donc un carrefour pour l'individu. C'est de ce carrefour qu'il pourra être dirigé vers d'autres services dont il a besoin et qu'habituellement les collègues lui assurent sur recommandation d'un agent de l'aide pédagogique.

d) L'animation

1) Les exigences de la participation.

A chacune des phases du processus de formation sur mesure on retrouve la nécessité d'une animation pour assurer la participation la plus étendue de tous les agents.

Les opérations de l'avant-intervention qui demandent des services de recherche, de gestion et d'administration pourraient avantageusement faire appel à l'animation pour donner à l'approche des clientèles l'esprit qui devrait caractériser l'intervention de formation sur mesure.

Les opérations de l'intervention proprement dite se divisent en quatre séries. Les deux premières séries doivent, en plus de réaliser une mesure des éléments et une programmation cohérente et adéquate, amener chaque groupe et chaque individu à apprendre, en le faisant, à poser un diagnostic sur leur situation, à établir une problématique sur la base de leur observation et de leur expérience, à verbaliser leurs intérêts, leurs besoins, leurs attentes, à définir des priorités et à juger de la pertinence d'un projet d'intervention et d'un programme d'apprentissage préparé par des experts sur la base du diagnostic.

La troisième et la quatrième séries d'opérations centrées sur la réalisation et l'évaluation du programme d'apprentissage et sur l'application des apprentissages posent le problème de l'introduction de l'animation dans le château-fort de l'enseignement et de l'évaluation par la mesure de l'impact des apprentissages.

Les opérations d'après-intervention feront aussi appel à l'animation pour assurer que l'organisation de l'éducation des adultes s'évalue globalement en fonction des objectifs, qu'elle s'était fixés au départ, et pour assurer que cette évaluation soit l'occasion pour le personnel d'une autocritique et non pas d'un seul jugement venu d'en haut et de l'extérieur.

2) Les exigences de la logique.

L'animation apparaît alors non seulement comme le moyen d'opérationnaliser et d'instrumenter la participation de tous à toutes les phases du processus d'intervention et de son organisation mais aussi comme le moyen d'établir une continuité et une cohérence entre les différentes phases et opérations d'une intervention, entre les divers agents qui y participent, entre la réalisation et l'organisation (gestion) de cette intervention.

En répondant aux exigences de la participation et de la logique l'animation assume, en formation sur mesure, une double fonction d'aide à l'apprentissage et gestion (d'organisation) d'une intervention.

e) La programmation

La formation sur mesure est délibérément orientée vers la situation immédiate avec ses problèmes, ses mutations, ses exigences et vers tous ceux qui agissent et, souvent, subissent cette situation (organisation, groupes, individus).

En formation sur mesure on exigera donc de la programmation, en accordant le support relatif à ses exigences, non pas d'abandonner les façons traditionnelles d'élaborer un programme de formation et d'apprentissage mais de les convertir aux postulats de la mesure et de la participation. L'organisation des adultes devra donc éviter l'isolement de la programmation et de ceux qui programment.

f) L'enseignement

Coincée entre l'animation, à qui on a défini un double rôle d'aide à l'apprentissage et d'organisation de l'intervention, et la programmation, qu'on a pas voulu restreindre à l'agencement logique de contenus et qu'on a étendue pratiquement jusqu'à la réalisation du programme d'apprentissage, la fonction enseignement pourrait être réduite à un simple rôle d'information.

En formation sur mesure, comme dans tout autre type de formation, la fonction enseignement demande que soit exécuté un premier rôle de diffusion d'informations tant théoriques que pratiques. L'objectif premier n'étant pourtant pas de transmettre le "savoir".

Cette transmission devrait permettre de clarifier, de compléter et parfois même de transformer une problématique, qui porte sur une situation; de structurer et de dépasser les savoirs exprimés par les participants, tirés de leurs études antérieures ou de leur expérience; de rechercher avec les participants, s'il y a lieu, de façon systématique et par un processus rationnel, des solutions aux problèmes de départ.

La formulation du premier rôle introduit facilement le deuxième qui est celui de l'aide à l'apprentissage et qui relève à la fois des fonctions enseignement et animation.

Il y a lieu d'insister surtout sur le fait qu'en forma-

tion sur mesure la fonction enseignement doit logiquement, dans un premier temps, se dissocier des contenus et de la logique de savoirs organisés en disciplines cloisonnées, pour s'attacher à des problématiques vécues et perçues par des personnes en situation qui ont à solutionner ces problèmes. Du même coup, il apparaît clairement, d'indiquer que le rôle traditionnel du professeur ne saurait satisfaire aux exigences de la formation sur mesure et que cette dernière lui demande une adaptation importante.

g) Support à l'enseignement et à l'ensemble des activités d'aide à l'apprentissage.

Quoi qu'il en soit de l'extension donné au terme "enseignement" l'exécution des activités d'aide à l'apprentissage demandera un support varié. Elle demandera le concours des services mis sur pied pour la réalisation des fonctions recherche, animation et gestion.

Elle demandera comme tout autre mode d'intervention éducatives les services de la bibliothèque, de l'audio-visuel, des laboratoires, des ateliers, de secrétariat, d'imprimerie, etc. Ces demandes ne différeront que par la variété des temps et des lieux qui leur sera caractéristique et par les courts délais qu'elles imposeront et qui auront toujours l'art de mettre le personnel de ces services sur les dents. La plupart des services qui assureront le support aux acti-

vités de l'apprentissage ne relèvent pas de l'autorité de l'organisation de l'éducation des adultes.

h) La gestion et l'administration.

En formation sur mesure, comme dans les autres modes d'intervention éducative, on peut distinguer trois niveaux de gestion selon les différents objets: la gestion de l'intervention proprement dite; la gestion du support et des services requis par l'exécution des interventions et de leurs opérations (recherche, approche des clientèles, bibliothèque, etc.), y compris des services généraux de gestion (finances, personnel, équipement, informatique, registrariat); la gestion de l'ensemble de l'organisation.

Ces trois niveaux et ces trois objets de gestion permettent de distinguer trois concepts que nous distinguerons entre l'administration, la gestion et l'exécution (souvent nommée réalisation).

L'exécution est la mise en oeuvre des politiques et des moyens d'action de l'organisation par un ensemble d'activités dans des limites définies par l'administration générale.

La gestion est la définition et l'opérationnalisation de l'utilisation rationnelle des moyens d'action et des ressources humaines, matérielles et financières de l'organisation.

L'administration est la fixation des objectifs généraux et des moyens d'action de l'organisation.

Quelque soit le niveau ou l'objet de gestion on retrouvera les rôles suivants: élaborer, planifier, organiser, décider, contrôler, coordonner, conseiller, informer, animer et intervenir au plan émotif.

1) la gestion des interventions et leurs opérations.

Idéalement pour que la gestion immédiate d'une intervention atteigne les objectifs fixés précédemment (précision, participation, cohérence) on devrait réunir les principales conditions suivantes.

C'est ici que se rencontrent les finalités de la formation et celles d'une gestion efficace, qui, rappelons-le doit s'assurer de l'utilisation rationnelle des ressources.

En début d'intervention le responsable devrait connaître, en plus de ses responsabilités et pouvoirs, les moyens précis qu'il a à sa disposition (ressources humaines, matérielles et financières), ceux qu'il a à gérer et ceux qu'il lui sera possible d'obtenir selon des mécanismes et des règles prévus.

2) la gestion du support organisé et des services généraux de gestion.

La gestion des services et les services eux-mêmes sont

en quelque sorte coïncés entre ceux qui les définissent et ceux qui les utilisent. Le support organisé répond aux besoins des interventions et met en formes et en opérations les réponses d'une organisation à ces besoins.

Comme le responsable d'une intervention doit reconnaître les limites de son action, tant par le support possible que par la disponibilité des ressources, de mêmes les responsables des services doivent reconnaître que l'existence de ces services n'a de sens qu'en fonction des interventions et des clientèles.

3) l'administration générale ou la gestion de l'organisation.

Mesure, participation, cohérence logique et chronologique telles sont les sources par lesquelles la formation sur mesure a formulé ses exigences à la fonction gestion comme aux autres fonctions. De l'administration générale d'une organisation de l'éducation des adultes, la formation sur mesure, par les opérations qu'elle exécute et par le support qu'elle requiert, demande d'être choisie, située et organisée.

Ce choix doit être fait une première fois dans l'histoire de l'organisation. Il doit aussi être repris à chaque période de l'administration de cette organisation au moment de l'évaluation de la période précédente et de l'élaboration de l'année qui vient.

3. Synthèse

Ce chapitre voulait permettre à la fois d'explorer les grandes pistes américaines dans l'ordre du "perfectionnement"; ce dernier étant à la base de cette pensée "novatrice" qu'est la formation sur mesure.

Dans un deuxième temps, il y eût présentation globale du modèle de formation sur mesure et des principaux éléments intrinsèques qui en découlent.

Dans le prochain chapitre, il y aura présentation et description du programme de "formation des superviseurs", de sa structure, de son mode d'intervention et tous les éléments s'y rapportant.

Ce programme prenant, bien entendu, lui aussi assise dans le cadre conceptuel de la formation sur mesure.

CHAPITRE III

Programme de formation des superviseurs

Ce présent chapitre a pour vocation de décrire de façon concise ce qui selon notre perspective nous apparaît comme les grandes lignes du programme de formation des superviseurs et aussi de faire ressortir les bases fondamentales de ce programme. Nous concentrerons notre attention surtout sur les éléments qui sont les plus directement reliés à l'objectif de cette recherche.

A) Historique

1. Le besoin de formation

Selon l'expertise des divers intervenants en formation des superviseurs le besoin de formation de ces derniers est un besoin assez évident étant donné que la plupart du temps la personne qui accède à cette fonction le fait parce qu'elle est la personne la plus compétente dans sa fonction. Ceci nous a d'ailleurs été confirmé oralement par la majorité des employeurs avec lesquels nous sommes en relation. Par exemple, un bon mécanicien devient contremaître de la mécanique, une bonne secrétaire devient chef des secrétaires, etc. On a oublié souvent qu'il fallait plus que cela pour superviser et diriger du personnel, qu'il fallait possiblement acquérir

des connaissances et développer des habiletés nécessaires à l'occupation d'une nouvelle fonction.

Il n'y avait pas de cours ou de programmes réguliers, offerts par le ministère de l'éducation, qui permettaient de former les superviseurs. Certains individus l'ont compris, ainsi on a vu surgir plusieurs firmes privées se spécialisant dans ce secteur, quelques-unes d'ailleurs avec beaucoup de succès. Au niveau collégial, deux collèges, ceux de Shawinigan et de Jonquière vers les années 1974 ont dispensé des cours afin de répondre à des besoins précis de perfectionnement.

Lors de ces cours, il nous est apparu que les contremaîtres étaient bien souvent peu scolarisés et parfois laissés à eux-mêmes après leur nomination dans leur nouvelle fonction pour accomplir leur travail, qu'ils acquéraient leur formation ici et là dans des cours dispensés par différents organismes et qu'il n'y avait pas de formation structurée pour ce corps d'emploi. De plus, seules les compagnies riches pouvaient se permettre de faire suivre ces cours disparates à leurs contremaîtres; le secteur des petites et moyennes entreprises était complètement délaissé.

Les deux (2) services, ayant identifié un corps d'emploi où il y avait un besoin de formation clairement identifié et où il n'y avait pas de programme de formation avec une certification, décidèrent d'ériger le profil des activités de ce

corps d'emploi que nous appellerons "superviseur". Le superviseur se définit comme une personne ayant la responsabilité de diriger un groupe d'employés et de les guider dans la réalisation de leurs tâches.

2. Le profil des activités du superviseur

A la fin de chacun des cours, les deux collèges impliqués faisaient respectivement des évaluations orales des cours. Chacun des superviseurs était amené à s'exprimer par rapport à sa satisfaction concernant le cours suivi. Bien souvent des commentaires écrits et parfois des appels téléphoniques de la part des employeurs nous confirmaient ce que nous savions déjà, c'est-à-dire la satisfaction des superviseurs; mais ajoutaient également un élément nouveau la satisfaction du commanditaire. Les demandes sans cesse croissantes de formation de la part de ces derniers nous indiquaient déjà la piste à explorer. En 1976, les deux collèges impliqués décidèrent de travailler ensemble à l'élaboration d'un nouveau programme de formation des superviseurs. Il s'agissait donc d'un défi de taille, et pour ce faire nous avons décidé de procéder avec un schème de formation sur mesure.

Dans un premier temps il fallait dresser une liste des opérations et fonctions du superviseur afin d'en établir le profil. A cette fin, cent (100) descriptions de tâches furent

recueillies par le collège de Jonquière²⁶. Ces descriptions furent obtenues lors du début des cours dispensés dans l'industrie, car il y avait là une chance unique de regrouper à peu près toutes les catégories de superviseurs. La compilation des descriptions de tâche a servi de point de départ à l'élaboration du profil. Pendant ce temps le collège de Shawinigan entreprenait une enquête auprès de cent trente-cinq (135) superviseurs afin de déterminer leurs besoins de perfectionnement.^{27,28} Cette enquête a été effectuée à l'aide d'un questionnaire suivi d'entrevues individuelles et de groupe.

Il s'agissait ensuite de vérifier s'il y avait un lien entre les tâches typiques d'un superviseur et les besoins de perfectionnement décelés. Au terme de l'élaboration du programme, il fût possible effectivement de vérifier qu'il y avait un rapport évident entre les tâches et les besoins de perfectionnement²⁹ dont nous avait fait part les superviseurs.

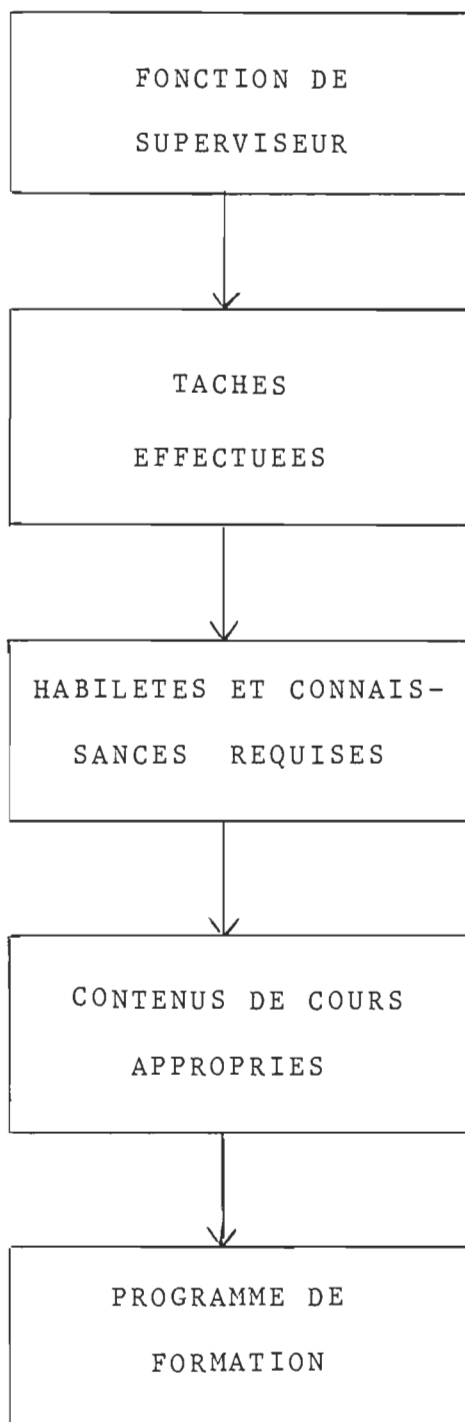
Le processus administratif servant de cadre à la compilation et à l'agencement des données; ceci nous a permis

-
- 26. Mario Gravel, Profil des activités du superviseur opérationnel, Collège de Jonquière, 1976.
 - 27. Jean Pronovost, Rapport d'enquête sur les besoins en formation du personnel cadre à l'usine Wayagamack, Collège de Shawinigan, 1976.
 - 28. Jean Pronovost, Rapport d'enquête sur les besoins de formation du personnel cadre à l'usine Chaleur, Collège de Shawinigan, 1976.
 - 29. Stanley Mc Jelland, Denis Lesieur, Rapport sur le programme de formation des superviseurs, Collèges de Jonquière et Shawinigan, 1977.

d'obtenir le portrait type du superviseur.

Ce portrait indiquait deux caractéristiques: l'unicité et la diversité. L'unicité étant l'ensemble des activités que tous les superviseurs accomplissent; la diversité étant l'ensemble des activités qui varient selon l'endroit, le type d'entreprise, le département où le superviseur oeuvre. Le profil décrit à la fois les tâches communes et les tâches spécifiques à ce corps d'emploi.

Une fois le profil écrit, chaque activité a été traduite en termes de connaissances et d'habiletés nécessaires pour être capable de faire l'activité. Ces connaissances et ces habiletés furent regroupées par affinités, lequel regroupement nous a permis d'établir les contenus de cours, de choisir la méthodologie appropriée et la bibliographie. Enfin, les cours ont été regroupés en tronc commun (unicité) et en cours au choix (diversité). Le tableau de la page 72 résume bien les étapes franchies pour en arriver au programme de formation des superviseurs.

MODELE DE BASE

Après cette première ébauche, le projet fût présenté à un échantillonnage de superviseurs afin d'en vérifier la correspondance avec les réels besoins de ces derniers. Moyennant certains ajustements le projet final a pu être élaboré et présenté pour approbation à la direction générale de l'enseignement collégial (DGEC). A la page 74 on peut retrouver l'ensemble des démarches effectuées par les deux collèges impliqués.

Ce programme ouvre des horizons nouveaux puisque:

- il n'y a pas de programme semblable à l'enseignement régulier;
- le pré-requis en est un de fonction et non de scolarité;
- le contenu de chacun des cours peut varier selon le type d'organisation et le genre de superviseurs qu'on y retrouve.

TABLEAU 5

DEMARCHE EFFECTUEE PAR LES COLLEGES DE JONQUIERE ET
SHAWINIGAN A COMPTE DE DECEMBRE 1976.

ECHEANCIERETAPES

AVANT LE 30
MARS 1977

Lister les opérations et
fonctions d'un superviseur

Etablir un profil
d'un superviseur

30, 31 MARS 1977

Concertation et découpage
(niveau des connaissances
et habiletés)

31 MARS AU
20 MAI 1977

Elaboration des contenus
et méthodologies

20 MAI 1977

Ajustement

20 MAI AU
20 JUIN 1977

Pré-test: présentation aux
cibles et rétro-action

20 JUIN 1977

Ajustement final

20 JUIN AU
20 DECEMBRE 1977

Rédaction finale du
projet

FEVRIER 1978

Présentation à la
DGEC

MAI 1978

Acceptation par la
DGEC

B) Objectifs généraux du programme

Ce programme³⁰ vise trois (3) objectifs généraux:

- 1.- permettre au superviseur de se familiariser et de se perfectionner avec l'ensemble des techniques modernes de supervision et de gestion nécessaires à la mise en valeur et à l'efficacité des ressources dont il a la responsabilité;
- 2.- permettre au superviseur de se familiariser et de se perfectionner avec l'ensemble des techniques nécessaires à une meilleure communication de l'entreprise;
- 3.- permettre au superviseur de développer sa personnalité et de mieux se connaître en tant que superviseur et être humain.

Ce programme se propose donc, selon le rythme et la disponibilité des superviseurs de sensibiliser ces derniers aux techniques modernes de supervision afin d'améliorer leur efficacité et leur satisfaction au travail.

Il vise également à former des individus capables de diriger un groupe d'employés d'une façon efficace.

Le programme est issu du besoin, identifié dans les

30. Stanley Mc Lelland, Denis Lesieur, Rapport sur le programme de formation des superviseurs, Collèges de Jonquière et de Shawinigan, 1977

entreprises et les organisations au niveau des cadres.

L'aspect pratique et technique des cours se rattachera de très près à la réalité par l'utilisation d'une méthode axée sur le modèle expérimentiel d'apprentissage (exercices, jeux de rôles, simulations, vécu des candidats) qui permettra au participant de replacer ses connaissances dans un contexte pratique et quotidien.

Clientèle

Cadres, contremaîtres, surveillants, superviseurs, chefs de bureau, chefs d'équipes, toute personne ayant la responsabilité de diriger des employés.

Conditions d'admission

Occuper une fonction de supervision ou être candidat pour en occuper une.

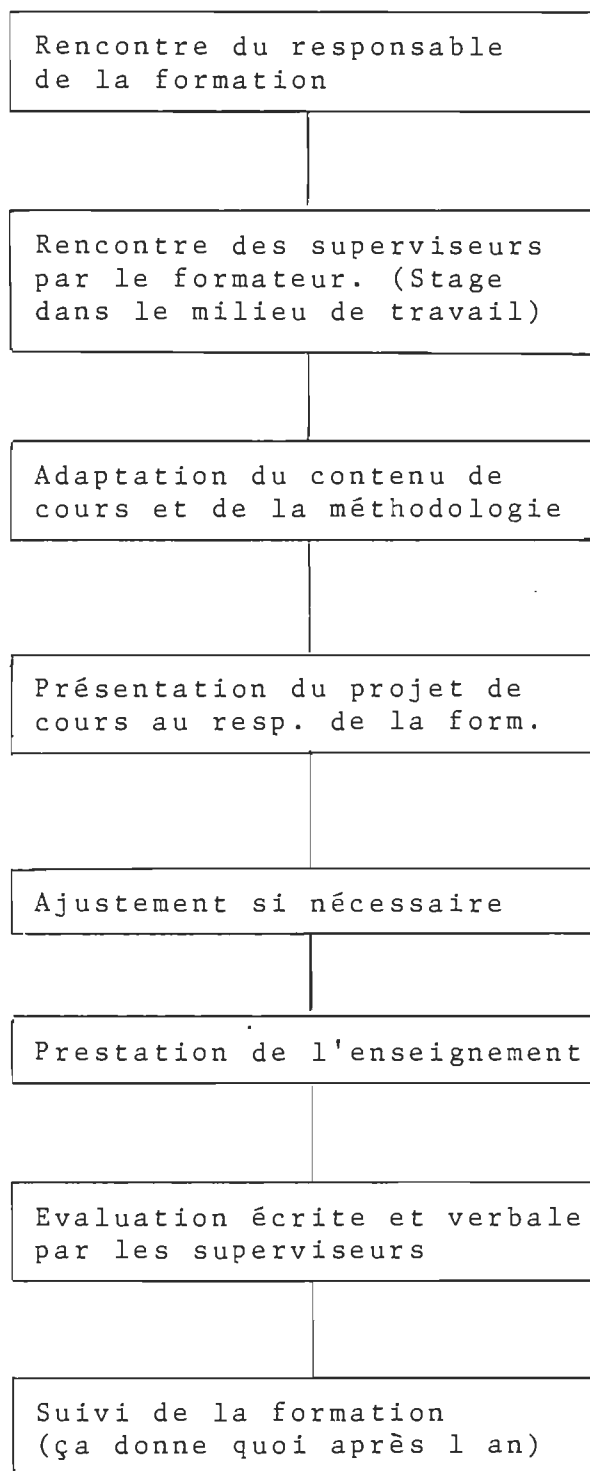
C) Organisation pratique d'une intervention

Un plus bel exemple d'intervention concernant les demandes de perfectionnement pour un type de superviseurs est celui des contremaîtres forestiers. Etant donné la subdivision d'une division forestière en camps forestiers regroupant en moyenne quinze (15) ou (20) contremaîtres, un camp forestier devient donc un lieu privilégié d'intervention en formation sur mesure dans le cadre du programme réservé aux superviseurs. En effet, le groupe ainsi formé est très homogène comparativement à une clientèle qui se formerait en regroupant des superviseurs provenant de diverses entreprises. De plus étant donné l'éloignement des centres de formation, les seules actions de formation sont celles de groupe ce qui contribue à maintenir ce caractère d'homogénéité.

Lorsqu'un commanditaire fait une demande pour un cours particulier il s'agit pour le professeur d'aller vivre quelques jours avec les superviseurs qui deviendront ses élèves futurs (voir le tableau de la page suivante) afin:

- de connaître leur milieu de travail
- de connaître leur fonction de travail
- de préciser avec eux les objectifs de perfectionnement par rapport au cours dont il est question.

Le cours sera donc orienté en fonction des besoins des clients et non pas en fonction d'un goût ou d'une aptitude du professeur à véhiculer tel ou tel message. Evidemment tous

MODELE D'INTERVENTION

les superviseurs ne sont pas consultés individuellement mais ont la chance, d'intervenir lors de rencontres de groupe à l'occasion de la visite du professeur avant le début d'un cours. De plus, au début du cours le professeur vérifiera s'il a bien identifié les objectifs de perfectionnement et s'ajustera au besoin s'il y a lieu.

Aucun instrument précis, style questionnaire, n'a été utilisé lors de ces rencontres préliminaires le milieu de travail ne s'y prêtant guère. L'entrevue individuelle et de groupe s'est avérée d'utilisation beaucoup plus pratique; permettant de colliger l'information rapidement et efficacement. Les données ainsi recueillies préparent le professeur dans un premier temps à analyser celles-ci pour ensuite élaborer un plan de cours adapté aux besoins tant au niveau du contenu que de la méthodologie.

Le projet ainsi élaboré est alors soumis au responsable de la formation de l'organisme (commanditaire) afin de vérifier si ce qui a été rédigé "colle" toujours à la réalité et pourrait provoquer des changements souhaitables pour l'ensemble de l'organisation; si nécessaire il y a adaptation et intégration des attentes nouvelles.

Lors du début des cours les clients (élèves-adultes) ont à nouveau la possibilité, de réagir face au perfectionnement qui leur est proposé. Les objectifs leur sont présentés et ils sont appelés à énumérer leurs propres objectifs afin de

voir si cela correspond. Il y a donc une possibilité d'ajustement de la part du professeur afin de répondre plus efficacement au besoin de perfectionnement des individus. Ces derniers sont appelés à lister les connaissances et habiletés qu'ils désirent acquérir ou développer et le contenu sera réaménagé afin d'en tenir compte.

A la fin de la session les élèves adultes seront aussi appelés à faire l'évaluation de la session ainsi que celle de leur participation à cette session. Etant donné que de telles sessions ont lieu afin de modifier des situations de travail il n'est donc pas question de faire passer des examens. Idéalement si l'on voulait donner une note il faudrait rencontrer les candidats après une certaine période, par exemple un an, et vérifier s'ils ont pu mettre en pratique ce qu'ils ont appris. Pour être réaliste toutefois, les adultes sont appelés à s'impliquer directement dans leur évaluation à la fin de la session.

Le service de l'éducation aux adultes (SEA) du CEGEP de SHAWINIGAN a eu l'occasion, grâce à la collaboration du commanditaire de vérifier après une année ce qu'étaient les résultats par rapport à un changement dans la situation de travail. Les résultats très positifs ont motivé ce commanditaire à faire de nouveau de la formation avec le CEGEP de SHAWINIGAN. Ayant constaté l'atteinte des objectifs du cours, que les superviseurs avaient suivi un an auparavant,

c'eût été l'occasion idéale d'attribuer une note à ces derniers.

Ce qui est important de retenir de la démarche faite par le S.E.A., c'est l'implication de l'élève-adulte à l'ensemble des opérations du processus éducatif. Ce modèle est conforme à celui de formation sur mesure proposé par Monsieur D. Campeau et Mademoiselle Jeanne Leroux. Ce qu'il serait intéressant de savoir: les individus qui ont fonctionné dans ce système sont-ils satisfaits de leur implication? Ceci fait d'ailleurs l'objet de ce mémoire.

D) Organisation du SEA par rapport à la formation sur mesure

1. Développement

Qui dit éducation aux adultes pense habituellement à cours du soir, ce n'est pas toujours le cas. Pour certaines catégories de clientèle, il est beaucoup plus pratique de penser en termes de sessions intensives pour des raisons évidentes:

- la libération du superviseur sur son temps de travail ne demande pas un effort hors de sa portée;
- si tous les superviseurs suivent les mêmes cours ou acquièrent les mêmes connaissances ou habiletés, il devient beaucoup plus facile d'avoir une même philosophie similaire de gestion.

En 1974 le S.E.A. n'était pas organisé pour dispenser des sessions intensives et n'avait pas les ressources pour le faire du fait que les seules ressources disponibles étaient des professeurs, ces derniers dispensant déjà des cours à l'enseignement régulier. Alors, il y eût engagement de "pigiste", essayant de leur inculquer l'idée de formation sur mesure, tout en espérant de ne pas faire de faux pas.

Le volume d'activité aidant, le S.E.A. a procédé à l'engagement de professeurs à plein temps qui étaient sensibilisés à l'idée de la formation sur mesure. La tâche de ces derniers est évidemment différente de celle d'un professeur régulier

étant donné qu'ils peuvent être hypothétiquement deux semaines sans donner de cours puis par la suite animer une session d'une semaine de trente-cinq heures (donc, il y a ici différenciation avec les horaires des professeurs à l'enseignement régulier).

Ces personnes-ressources sont sélectionnées avec soin et bien encadrées afin de bien dispenser la formation sur mesure proposée par le programme. Cette formation sur mesure doit s'adapter aux besoins de perfectionnement de chacun des groupes et si possible de chaque individu. Les personnes-ressources vont donc vivre dans le milieu afin de connaître le genre d'administration, le genre de produit fabriqué, le genre de clientèle ainsi que les préoccupations de l'entreprise en question.

L'organisation du S.E.A. doit donc s'adapter à ce style particulier d'intervention, c'est-à-dire en termes de programmation, de tâches particulières pour les professeurs, de nouveaux modes d'évaluation, etc.

2. Influence sur le travail

Le rôle du conseiller en formation professionnelle a dû être considérablement élargi. Les quelques expériences sporadiques du début font boule de neige et le rôle du conseiller en devient un de consultant.

Commençons par définir ce qu'est une relation de consultation. Une relation de consultation est généralement une relation volontaire entre un conseiller professionnel et un système-client. Dans une telle relation on s'attend à ce que le conseiller aide le système-client à résoudre certains problèmes. Cette relation d'aide est généralement reliée au changement (changement d'attitudes, changement de valeurs,...), au développement (développement d'aptitudes, croissance,...), ou l'acquisition de connaissances (gestion, production, relations humaines,...).

Le rôle du conseiller en formation professionnelle s'est donc orienté vers celui d'analyste en formation pour ce qui est des expériences de formation sur mesure sans pour cela éliminer les autres tâches qu'il exécutait normalement.

Cette addition à sa tâche l'amène donc à :

- 1) procéder au diagnostic des besoins de formation avec le système-client; (nous entendons par ce terme un groupe de personnes qui désirent apprendre, croître, changer ou résoudre un problème);
- 2) aider le système-client à se fixer des objectifs de formation;
- 3) concevoir en collaboration avec le système-client, le programme de formation;
- 4) définir les méthodologies à utiliser;
- 5) engager les formateurs;
- 6) évaluer l'activité éducative.

Ce rôle requiert une foule d'habiletés et de connaissances comme: esprit d'analyse et de synthèse, aptitude à communiquer, connaissances en pédagogie, andragogie, etc.

Le rôle de professeur en est un également bien différent de celui conçu pour l'enseignement régulier. Il est engagé pour ses connaissances dans un domaine donné, ses habiletés et expérience professionnelle afin de donner une session de formation. Dans un tel cas, le système-client est responsable de définir son problème et de fixer ses objectifs de formation.

Le professeur reçoit une commande à remplir. Son rôle est alors souvent double: 1) permettre au système-client d'acquérir des connaissances 2) développer chez le système-client des habiletés. De plus, il arrivera, dans les mois qui suivront la période de formation, que le professeur ait à agir comme catalyseur afin de permettre le réinvestissement des acquis dans les activités journalières.

Le professeur est aussi appelé à jouer un rôle de "spécialiste du processus" en résolution de problème. Il aidera le système-client 1) à définir clairement son problème, 2) à identifier les causes, 3) à élaborer des solutions, 4) à évaluer des solutions, 5) à prendre une décision, 6) à développer un plan d'action, 7) à exécuter l'action, 8) et à évaluer l'action.

Il arrive aussi que le professeur doive stimuler le client à prendre une décision en lui posant des questions qui peuvent aider le client à clarifier, modifier ou changer une situation donnée. Ce dernier assumera alors le rôle de celui qui aide le client à déterminer quels sont les blocages qui provoquent telle situation difficile.

Nous avons essayé ici de présenter le plus succinctement le programme de formation des superviseurs; tout en mettant en lumière les principes et postulats tels que servis par le modèle de formation sur mesure.

Le chapitre suivant s'attaquera à un sujet bien différent. Ce dernier permettra d'éclairer le lecteur sur le modèle utilisé et ses modalités d'application et de structure en vue de la passation d'un "test" permettant de recueillir des informations pertinentes à une analyse future.

CHAPITRE IV

Méthodologie

Dans ce chapitre, nous présenterons les étapes importantes dont on doit tenir compte lors du choix d'un instrument; afin de recueillir les données qui nous permettront de répondre aux questions de recherche déjà formulées.

Les principales divisions de ce chapitre sont les suivantes:

- a) Choix de l'instrument et traitement des données.
- b) Elaboration d'un pré-test.
- c) Choix de l'échantillonnage.
- d) L'instrument PERPE dans un contexte de développement organisationnel.
- e) Le langage utilisé.

A) Choix de l'instrument

Après avoir sérieusement examiné les sujets des tests standardisés que l'on peut retrouver dans "Educational Administration Abstracts" et dans "The Sixth Mental Measurements Yearbook", il nous a été impossible d'en retrouver un qui correspondait à notre type de recherche. On peut retrouver ces références dans la bibliographie. L'instrument de collecte de données PERPE était très spécifiquement orienté

dans ce sens. L'objectif de la recherche, étant de vérifier la satisfaction de l'élève - adulte dans son implication au processus éducatif; l'instrument PERPE se voulait le plus adéquat, tenant compte des quelques raisons suivantes:

- L'instrument PERPE, de type évaluatif se veut très souple. Ce dernier peut-être facilement adapté pour diverses situations à analyser. Lorsqu'il y a adaptation de l'instrument PERPE, il est très important de suivre les recommandations inhérentes à l'élaboration d'un questionnaire (telles que la structure des énoncés et l'orientation de celles-ci). PERPE se veut très explicite en ce qui a trait à l'adaptation et l'élaboration de cet instrument.
- L'instrument PERPE est la pierre angulaire de l'ensemble des CEGEPS dans le domaine de l'évaluation de l'enseignement. De surcroît, cette situation permet à chacun des CEGEPS désignés, de posséder au sein de son personnel un spécialiste pour la question PERPE. Au CEGEP pour lequel nous travaillons, ce spécialiste qui de par sa fonction est conseiller pédagogique, fût d'une aide très précieuse pour la planification, l'élaboration, les conditions d'administration, la passation et l'analyse des données.
- Le traitement des données par informatique est assumé par l'I.N.R.S.; de même que l'utilisation des fiches réponses pour l'informatique.
- L'instrument PERPE offre la possibilité de traiter un

maximum de quinze (15) questions auxiliaires, en plus des questions pré-déterminées (voir annexe).

De par la nature et l'orientation de l'instrument PERPE, de par sa souplesse et sa qualité d'adaptation, de par les raisons pré-mentionnées, le choix de l'instrument PERPE répondait directement à l'objectif visé par la recherche.

1. Historique du questionnaire PERPE

Les quelques paragraphes qui suivent sont tirés implicitement du Questionnaire PERPE supérieur, manuel de l'utilisateur³¹.

Le questionnaire PERPE a pris naissance, par hasard, en 1966-1967, alors que son auteur enseignait la psychologie au Collège Sainte-Croix (devenu l'année suivante le Collège de Maisonneuve).

Avec un groupe de ses étudiants, qui désiraient rédiger un questionnaire d'évaluation des cours à titre de travail de semestre, il mit au point un cadre méthodologique qui permettrait de donner plus d'ampleur à ce projet.

En juin 1967, une première version expérimentale était administrée dans 24 classes; puis, en avril 1968, une seconde version était offerte à un plus large échantillon de profes-

31. Francoys Gagné, Questionnaire PERPE supérieur, I.N.R.S., Presses de l'Université du Québec, 1976.

seurs du Collège de Maisonneuve.

Dès 1968, la Direction générale de l'enseignement collégial (D.G.E.C.) accordait à l'auteur du questionnaire PERPE des subventions importantes, d'abord pour achever la mise au point du questionnaire, puis, à partir de 1970, pour poursuivre des recherches plus étendues dans ce domaine et pour offrir PERPE, sous forme de service, aux enseignants du niveau collégial.

Entre 1967 et 1970, cinq versions devaient être expérimentées avant qu'une version finale soit offerte, à partir de l'automne 1970, à l'ensemble des professeurs du réseau collégial. Le Service PERPE naissait alors, dans les locaux du Collège Bois-de-Boulogne, où l'équipe de dix personnes venait d'aménager.

Le projet PERPE connut sa vitesse de pointe entre 1971 et 1973 alors qu'une vingtaine de personnes (chercheurs, assistants, informaticiens, secrétaires) se partageaient les travaux de recherche et les tâches du Service.

Durant cette période, l'auteur du questionnaire PERPE obtenait des fonds de recherche de la Direction générale de l'enseignement élémentaire et secondaire (D.G.E.E.S.) pour construire un questionnaire PERPE adapté aux besoins du niveau secondaire. Une équipe de chercheurs fut spécialement constituée pour mettre au point ce questionnaire. Le Ques-

tionnaire PERPE Secondaire, issu de ce projet, est également édité par Les Presses de l'Université du Québec.

En juillet 1972, l'équipe PERPE s'intégrait à l'Institut national de la recherche scientifique (INRS, Université du Québec), qui acquérait en même temps les droits d'auteur du questionnaire.

Au début de l'année 1974, l'INRS-Education décidait de clôturer le programme PERPE, tout en planifiant de nouveaux mécanismes administratifs qui permettraient d'assurer le maintien du "Service PERPE" tant au niveau collégial qu'au niveau secondaire. La fermeture progressive des dossiers de recherche, la transmission des documents à un éditeur, le transfert et l'automatisation du service de traitement informatique devaient s'étaler jusqu'en 1976-1977.

Durant ces dix années, dans le réseau collégial public et privé, francophone et anglophone (via le SPOT Questionnaire, Students' Perceptions of Teachers), environ 3,200 professeurs ont administré l'une ou l'autre version du questionnaire PERPE dans plus de 6 300 classes.

2. Eléments justificatifs en vue de l'utilisation de l'instrument PERPE.

En plus des raisons précédemment mentionnées, plusieurs éléments justificatifs incitèrent les présents auteurs à utiliser un questionnaire PERPE adapté, en voici l'élaboration:

- M. Francoys Gagné³² soumettait ces diverses observations dans son pamphlet sur l'utilisation du test (tout en reconnaissant une "autorité" dans la question PERPE à M. Gagné):

- a) Sur le plan du contenu, le Questionnaire PERPE Supérieur couvre dans l'ensemble les mêmes aires de comportements pédagogiques qu'on retrouve dans les questionnaires d'évaluation nord-américains.
- b) Sur le plan de l'approche métrique, le Questionnaire PERPE Supérieur est unique, en ce qu'il dérive le degré de satisfaction d'une mesure séparée de la réalité perçue et des désirs.
- c) Sur le plan des qualités psychométriques, nous croyons qu'il soutient la comparaison avec les meilleurs questionnaires nord-américains.

- De plus, M. Francoys Gagné, spécifiait dans une ligne de pensée adjacente, que le questionnaire n'atteindra vraiment son but que si le professeur utilise l'information transmise pour procéder à l'analyse critique de ses comportements et attitudes pédagogiques, avec l'intention ferme de travailler à l'exploitation maximale des sources de satisfaction identifiées par les répondants et à l'atténuation progressive les causes

32. Francoys Gagné, Questionnaire PERPE Supérieur, INRS, Presses de l'Université du Québec, 1976.

d'insatisfaction.

Il appert que les jugements étudiants à l'aide de tout questionnaire bien construit seront suffisamment précis pour servir à l'amélioration des cours.

B) Elaboration d'un pré-test

Tenant compte des assises théoriques découlant du modèle PERPE en plus des commentaires spécifiques du conseiller pédagogique en mesure et évaluation à l'emploi de notre collègue il y eut un processus en vue d'élaborer un pré-test qui permettrait de vérifier la satisfaction de l'élève - adulte par rapport à son implication à chacune des étapes du processus éducatif (tel que défini par le modèle de formation sur mesure).

1- Validation du questionnaire

Lorsque l'élaboration du questionnaire fut structurée et achevée, le tout s'achemina par la suite à un comité de validation afin de vérifier si les questions posées interrogeaient bien et permettraient de bien faire ressortir l'information versus l'objectif visé.

Ce comité était formé de quatre (4) personnes déjà sensibilisées à la démarche de formation sur mesure, du programme des superviseurs et de l'instrument PERPE. Ces personnes étaient:

M. Gilbert Bournival: formation des superviseurs
M. Jean Pronovost: formation des superviseurs
M. Gilles Matteau: coordonnateur du SEA
M. Jacques Gilbert: conseiller pédagogique pour les
professeurs

Toutes ces personnes ressources oeuvrant au CEGEP de Shawinigan.

Sur recommandations du comité, quelques modifications furent apportées à l'instrument.

2- Passation des pré-tests

Subséquemment, avec l'expertise d'un groupe de onze (11) personnes; tous s'exécutant au collège dans des secteurs connexes à l'éducation, il y eut passation d'un premier pré-test. L'objectif visé était de vérifier strictement la clarté dans la formulation des énoncés. Il n'y avait pas lieu ici de vérifier la pertinence des énoncés étant donné que le comité de validation avait déjà ratifié cette interrogation en relation avec les postulats de la formation sur mesure.

Quelques corrections mineures surgirent dans l'information reçue des répondants; ce qui amena une restructuration de quelques énoncés.

Par la suite, il y eut une seconde passation d'un pré-test, mais cette fois avec la collaboration de deux groupes de superviseurs (catégorie de travailleur similaire à celle

visée par l'objectif de la recherche - environ trente (30) superviseurs).

Ceci donna lieu à d'autres réajustements du questionnaire; en particulier pour un des énoncés qui dénonçait l'objectif visé, c'est-à-dire, une formulation claire et significative des énoncés.

Nous sommes alors retourné auprès du comité de validation qui entérina cette modification d'un énoncé. L'acceptation d'une modification prenait ses éléments de ratification dans le fait que la nouvelle formulation de l'énoncé respectait elle aussi la visée du pré-test.

A noter aussi que le comité de validation, qui en plus de vérifier si la formulation des énoncés permettait bien l'émergence de l'information souhaitée, devait en plus s'assurer que le questionnaire acceptait bien les paramètres exigés dans la composition du test. Notre conseiller pédagogique était la personne toute désignée pour mettre en lumière les divers éléments intégratifs, tels que le temps de verbe, structure des phrases, longueur, etc.

De plus, les écrits et les efforts dans ce sens, tels que démontrés par Marc-Adéland Tremblay³³ dans son volume de recherche, devenaient pour nous, une unité de référence.

33. Marc-Adéland Tremblay, Initiation à la recherche dans les sciences humaines, Montréal, Mc Graw-Hill, 1968, p. 234.

C) Choix de l'échantillonnage

1) Description des groupes échantillons

Avec l'appui de ce comité, débuta l'étape d'administrer le test à des groupes de superviseurs provenant de différentes organisations; dont chaque groupe était formé de superviseurs d'une même organisation. Le test fut administré à quatre (4) groupes distincts représentant environ une soixantaine de superviseurs. Deux des groupes provenaient de Grand-Mère, l'un de Shawinigan et l'autre de Baie Comeau.

Il serait important de préciser ici que chacun des groupes ou chacune des sections; exemple le secteur Grand-Mère était lui-même subdivisé en un regroupement de sous-sections. Le secteur Grand-Mère chapeautait les sections de Roberval, Batiscan et Mattawin. Il en était de même pour les trois autres groupes précités.

2) Critère retenu pour l'échantillonnage

Nous entendons ici par échantillon, la vision que M. Marc-Adéland Tremblay³⁴ formule dans son volume de recherche:

"En fait l'échantillon est utilisé pour éviter d'observer tous les individus, d'étudier toutes les situations, on postule que si l'on obtient un nombre suffisamment grand de cas, on obtiendra une distribu-

34. Marc-Adéland Tremblay, Initiation à la recherche dans les sciences humaines, Montréal, Mc Graw-Hill, 1968, p. 181.

tion qui correspond à une courbe normale (théorie de la probabilité) et ainsi les faits observés auront tendance à refléter adéquatement les faits de l'univers complet."

Eut égard a cet énoncé il était important, compte tenu de la nature même de notre étude, de privilégier aussi un critère d'ordre pragmatique. Les postulats de la formation sur mesure tels que précédemment présentés favorisent pleinement la participation de l'élève-adulte à toutes les phases du processus éducatif.

Alors le critère de "proximité physique" était à retenir, dans le sens que, par hypothèse, il est sûrement beaucoup plus aisé de faire participer l'élève - adulte au processus éducatif si ce dernier cohabite à proximité de l'établissement éducatif. Mais qu'en est-il pour les élèves - adultes oeuvrant à Baie Comeau, Roberval, etc. (en relation avec Shawinigan comme lieu éducatif).

Il était important pour une véracité plus objective des informations de sonder, par échantillonnage, une plus grande étendue de terrain. De cette situation, tenant compte de l'objectif de la recherche, l'échantillonnage au hasard se révélait adéquat pour une cueillette de données.

Ceci ne voulant préciser que l'expertise n'était pas strictement contingentée à une région économique (exemple, comme pourrait l'être celle de la Mauricie). Ce contingentement régional serait devenu une variable dépendante, en plus de nous faire passer outre la cible visée.

3. Conditions d'administration

Cette section du chapitre se veut la synthèse de l'information citée par Francoys Gagné³⁵ dans son volume "questionnaire PERPE supérieur" sur les modalités d'administration de ce présent outil d'évaluation.

Cette information sera véhiculée dans un contexte de questions - réponses; en voici la présentation:

1) Q.- Qui administre le questionnaire aux étudiants?

R.- C'est le professeur lui-même qui doit présenter la consigne aux étudiants, puis demeurer dans la pièce pendant qu'ils travaillent, de façon à pouvoir répondre à d'éventuelles questions individuelles.

2) Q.- Quand administrer le questionnaire au cours du semestre?

R.- Pour les cours intensifs, la fin du cours apparaît comme une période des plus logiques.

3) Q.- Quel moment de la semaine ou de la journée choisir?

R.- Le professeur est sûrement la personne la mieux placée pour identifier un moment propice, c'est-

35. Francoys Gagné, Questionnaire PERPE Supérieur, Presses de l'Université du Québec, INRS, 1976.

à-dire un moment où le groupe est relativement libre de tensions particulières.

4) Q.- Faut-il prévenir les étudiants?

R.- Il nous semble préférable de ne pas avertir les étudiants(es) que vous administrerez à tel moment un questionnaire PERPE, d'une part, pour minimiser les possibilités qu'ils se consultent entre eux et, d'autre part, pour assurer la présence d'un nombre maximum de répondants.

5) Q.- A quel(s) groupe(s) administrer le questionnaire?

R.- Tout dépend de ce que le professeur désire surtout savoir. Toutes les possibilités ou presque sont contrôlables avec l'instrument PERPE.

6) Q.- A combien de personnes par groupe doit-on administrer le test?

R.- Les résultats analysés et rendus par l'I.N.R.S. spécifie qu'en deça de 15 répondants, on perd au niveau de la précision.

Les recommandations de L'I.N.R.S. sont favorables pour les groupes de 15 à 25 répondants.

D) L'instrument PERPE dans un contexte de développement organisationnel.

Les auteurs Roger Tessier et Yvon Tellier³⁶ dans leur volume: changement planifié et développement des organisations traitent très abondamment de l'instrument PERPE comme outil opérationnel dans un contexte de développement des organisations.

Voici la synthèse de ces auteurs concernant la question PERPE dans l'ordre du développement organisationnel.

"Les preuves que nous avons recueillies jusqu'à présent concernant l'utilisation et l'utilité du test PERPE, comme instrument de changement des comportements et des attitudes pédagogiques des enseignants nous permettent de croire qu'il répond à un besoin réel pour une proportion importante de la population enseignante et qu'il accomplit effectivement sa fonction d'agent de changement dans un contexte de perfectionnement professionnel des enseignants. Aussi est-ce avec optimisme que nous envisageons l'avenir."

Cette appréciation intéressante de l'instrument PERPE en relation avec le modèle de formation sur mesure se veut très pertinente, par le fait, que l'implication et la participation de l'élève - adulte au processus éducatif oblige des réajustements constants des intervenants (conseillers, formateurs, enseignants).

De cette situation qui ne fait qu'étayer les idées formulées au chapitre trois, les intervenants sont voués au perfectionnement et à un réajustement constant pour pouvoir oeuvrer dans un climat organisationnel stimulé par le modèle de formation sur mesure.

36. Roger Tessier, Yvon Tellier, Changement planifié et développement des organisations, Bibliothèque nationale de Québec, 1973, 825 pages, p. 713.

E) Langage utilisé

Cette section a pour but d'établir le plus clairement possible, une sémantique simple permettant au lecteur d'être en mesure de prendre connaissance des données recueillies au chapitre cinquième.

Le langage utilisé est conforme à ce qui est stipulé par l'instrument PERPE.

1. Première page des résultats.

Débutons donc avec l'explicitation de la première page des résultats informatisés tels que présentés au sein de cette recherche.

Le test utilisé faisait appel à deux réponses de la part des étudiants pour chacune des questions posées. Ils devaient d'abord répondre au niveau de leur satisfaction par rapport à la situation réelle puis ensuite répondre par rapport à la situation qu'ils désireraient voir.

La moyenne d'insatisfaction individuelle (MI) est la somme des écarts entre les réponses réalités (R) et les désirs (D), divisée par le nombre d'items auxquels il a répondu. Si un étudiant est très satisfait il répondra sûrement $R=D$ et MI tendra vers zéro.

La moyenne d'insatisfaction individuelle permet de placer un étudiant dans un des intervalles de l'histogramme. Il y a parfois des cas marginaux, c'est-à-dire certains étudiants qui manifestent un niveau d'insatisfaction anormalement élevé. A l'aide d'une formule complexe l'ordinateur peut identifier et extraire ces cas marginaux.

Le niveau moyen d'insatisfaction (M) imprimé au bas de la page nous donne une idée de la satisfaction générale du

groupe. Ceci représente la moyenne des MI des étudiants acceptés (A). Au bas de la même page on retrouve l'écart type T qui nous indique l'étalement de la distribution. Plus la distribution est concentrée (T petit), plus ça représente un signe de cohésion dans le groupe.

2. Deuxième page des résultats

Question A: Où situez-vous ce cours (ce professeur) sur l'échelle d'évaluation?

SI VOUS ETES SATISFAIT(E), marquez pour la question B le même point d'échelle que celui choisi pour la question A.

Question B: SI VOUS N'ETES PAS SATISFAIT(E), où devrait-il se situer pour que vous soyez satisfait(e)?

a. Réalité/désirs

Le mode de calcul des chiffres indiqués dans la colonne réalité est le suivant: on fait la somme des réponses à la question A puis on divise par le nombre de répondants.

$$\text{Réalité} = \frac{\text{Réponses à la question A}}{\text{Nombre de répondants}}$$

De la même façon on peut trouver les chiffres de la colonne désirs en faisant la somme des réponses à la question B et en divisant par le nombre des répondants.

$$\text{Désirs} = \frac{\text{Réponses à la question B}}{\text{Nombre de répondants}}$$

Remarque: Les cotes supérieures de l'échelle représentent le pôle souhaitable du comportement ou de l'attitude mesurée.

La plupart du temps les chiffres de la colonne désirs sont plus grands que ceux de la colonne réalité car il est normal de vouloir plus que l'on a. Ces deux échelles nous indiquent déjà la direction souhaitée du changement.

b. %+ et %-

%+ nous indique le pourcentage d'étudiants qui voudraient voir augmenter le comportement mesuré.

%- nous indique le pourcentage d'étudiants qui voudraient voir diminuer le comportement mesuré.

c. pourcentage total d'étudiants insatisfaits

TOT. nous indique le pourcentage total d'étudiants insatisfaits en plus ou en moins.

Remarque: - pour une insatisfaction faible on retrouve 25% ou moins dans la colonne TOT.;
 - pour une insatisfaction forte on retrouve 50% ou plus dans la colonne Tot.;
 - s'il y a un grand écart entre %+ et %- on choisit

- le sens indiqué par la majorité;
- si l'écart est faible c'est plus difficile de tirer des conclusions.

d. Intensité de la satisfaction

SATIS. Intensité de la satisfaction

Ce score (S) nous indique l'intensité de la satisfaction. Il est basé sur la somme des écarts (A - B) sans tenir compte des signes algébriques. Ce résultat est ensuite divisé par le nombre de répondants.

$$S = \frac{\sum (A - B)}{\text{nombre de répondants}}$$

Remarque: pour la colonne SATIS on peut retenir ce qui suit:

0.00 à 0.20	très satisfaisant
0.20 à 0.50	satisfaisant
0.50 à 0.90	plus ou moins satisfaisant
0.90 à 1.50	insatisfaisant
1.50 ou plus	très insatisfaisant

On doit utiliser ces résultats en relation avec la norme relative qui figure à la colonne NORME.

e. Norme

Cette colonne nous indique la norme relative par rapport aux autres utilisateurs du test.

Le chiffre 5 indique que le score 5 correspondant situe le professeur parmi les 20% plus satisfaisants de l'échantillon (80 à 100%).

Le chiffre 4 indique la tranche supérieure immédiatement en dessous (60 à 80%).

Le chiffre 3 indique le sous-groupe central (40 à 60%).

Le chiffre 2 indique la tranche en dessous (20 à 40%).

Le chiffre 1 indique de (10 à 20%) intérieur.

Le chiffre 1^{*} indique de (2 à 10%) inférieur.

Le chiffre 1^{**} indique les 2% inférieurs de l'échantillon.

f. X/C Abstention et contradictions

Si 33% ou plus des étudiants du groupe ne répondent pas à un item, l'ordinateur imprime un X dans la colonne X/C.

Le code C indique les cas significatifs de contradiction intergroupe. Ceci est soumis à deux conditions.

(1) Si un des deux sous-groupes %+ ou %- est très majoritaire, le plus petit présente peu d'intérêt. Toutefois si cette minorité est plus grande que 25% des étudiants insatisfaits ça devient significatif.

(2) Le code C n'apparaîtra que lorsque 25% ou plus des étudiants sont insatisfaits (colonne TOT.)

N.R., N.D. Normes pour les résultats R et D.

Les normes R sont des indices de marginalité relative du comportement. Par exemple un professeur qui reçoit la norme 1** saura qu'il a recours à cette technique moins souvent que 98% de ses confrères.

Les normes D sont en rapport avec le niveau relatif des désirs des étudiants. Une norme 5 indique que les étudiants ont des désirs plus élevés que 80% de ceux des autres classes.

Ce chapitre a permis de situer les étapes importantes lors du choix d'un instrument de collecte de données; en plus de fournir une description relativement claire du langage utilisé en vue de prendre connaissance des données recueillies au chapitre cinquième.

CHAPITRE V

Présentation des données

Le présent chapitre a pour but de présenter les résultats informatisés sans en faire une interprétation, ce qui fera l'objet du chapitre VI.

Pour chaque question posée nous présentons les résultats obtenus lors de chacune des actions de formation et ceci dans l'ordre des questions posées.

A. Question n° 1. Connaissance du milieu de travail

1) Tableau 7b (p. 131)

Le chiffre de la colonne 2 étant plus grand que celui de la colonne 1 ça nous indique que les étudiants voudraient que le professeur connaisse davantage leur milieu de travail. Ceci nous est d'ailleurs confirmé par les chiffres 40 dans la colonne 3 et 0 dans la colonne 4. Le total 40% de la colonne 5 indique une insatisfaction moyenne. Le résultat 0.67 de la colonne 6 nous confirme une insatisfaction moyenne.

2) Tableau 8b (p. 133)

L'écart entre les valeurs 5.60 de la colonne 2 et 4.33 de la colonne 1 nous indique que les étudiants voudraient voir

améliorer ce comportement. Le résultat 53% de la colonne 5 nous confirme le tout. Le chiffre 1.27 de la colonne 6 veut dire insatisfaisant.

3) Tableau 9b (p. 135)

La valeur du résultat de la colonne désirs étant beaucoup plus grande que celle de la colonne réalité nous indique que les étudiants voudraient voir améliorer ce comportement. Le chiffre 63% de la colonne 5 confirme d'ailleurs le tout. La valeur 1.11 de la colonne 6 indique que c'est insatisfaisant.

4) Tableau 10b (p. 137)

La valeur 3.75 de la colonne 1 indique que le professeur connaît entre peu et passablement le milieu de travail. Les étudiants aimeraient qu'il le connaisse davantage. En effet 38% des étudiants voudraient qu'il s'informe plus, ce qui représente une insatisfaction moyenne. La valeur 0.81 de la colonne 6 indique que c'est plus ou moins satisfaisant.

B. Question n° 2. Connaissance de la fonction de travail

1) Tableau 7b (p. 131)

La cote 4.00 dans la colonne 1 indique que le professeur connaît entre peu et passablement la fonction de travail tandis que le chiffre 4.93 dans la colonne 2 signifie que les étudiants voudraient voir améliorer ce point. Le 47% de la co-

lonne 5 confirme d'ailleurs ceci et représente une insatisfaction moyenne. Le 0.93 de la colonne 6 veut dire insatisfaisant.

2) Tableau 8b (p. 133)

La cote 2.53 de la colonne 1 indique que le professeur ne connaît pas beaucoup la fonction de travail tandis que le chiffre 4.87 de la colonne 2 veut dire que les étudiants voudraient qu'il la connaisse passablement. On note d'ailleurs une forte insatisfaction par le 80% de la colonne 5. Le chiffre 2.33 de la colonne 6 confirme le tout.

3) Tableau 9b (p. 135)

La cote 4.63 de la colonne 1 indique que le professeur connaît passablement la fonction de travail mais le chiffre 5.79 de la colonne 2 veut dire que les étudiants voudraient voir le professeur améliorer ce comportement. La valeur 74% de la colonne 5 marque une insatisfaction d'ailleurs confirmée par le 1.37 de la colonne 6.

4) Tableau 10b (p. 137)

La valeur 4.75 indique que le professeur connaît passablement la fonction de travail. Toutefois 25% des étudiants voudraient qu'il la connaisse plus et 6% voudraient qu'il la connaisse moins. La valeur 31% de la colonne 5 représente une insatisfaction moyenne. La cote 0.50 de la colonne 6 in-

dique justement que c'est satisfaisant.

C. Question n^o 3. Réponse au besoin de perfectionnement

1) Tableau 7b (p. 131)

La valeur 5.73 de la colonne 1 indique que les étudiants trouvent que ce cours répond bien à leur besoin de perfectionnement. D'après le chiffre 5.93 de la colonne 2, c'est à peu près ce qu'ils désirent. La cote 0.47 de la colonne 6 veut dire que c'est satisfaisant. Il y a une contradiction indiquée par un C dans la colonne 7.

2) Tableau 8b (p. 133)

La valeur 5.80 de la colonne 1 indique que les étudiants trouvent que ce cours répond bien à leur besoin de perfectionnement. Ceux-ci n'en demandent pas d'ailleurs beaucoup plus d'après la cote 6.13 de la colonne 2. La valeur 0.13 de la colonne 5 indique une insatisfaction faible confirmée par le 0.33 de la colonne 6.

3) Tableau 9b (p. 135)

La valeur 5.84 de la colonne 1 indique que les étudiants trouvent que ce cours répond bien à leur besoin de perfectionnement. D'après la cote 6.53 de la colonne 2 ils exigeraient un peu plus. Le chiffre 64% de la colonne 5 représente une insatisfaction tandis que le 0.89 de la colonne 6 veut dire

plus ou moins satisfaisant.

4) Tableau 10b (p. 137)

La valeur 5.88 de la colonne 1 indique que ce cours répond beaucoup au besoin de perfectionnement des superviseurs. Toutefois 31% de ces derniers voudraient voir améliorer ce comportement, ce qui représente une insatisfaction moyenne. La cote 0.44 de la colonne 6 signifie que c'est satisfaisant.

D. Question n^o 4. Précision des objectifs avant le cours.

1) Tableau 7b (p. 131)

La valeur 3.93 de la colonne 1 diffère beaucoup de la valeur 5.43 de la colonne 2 ce qui indique que les étudiants aimeraient davantage participer à la précision des objectifs avant le début du cours. La cote 43 de la colonne 5 indique une insatisfaction moyenne tandis que la valeur 1.50 de la colonne 6 veut dire très insatisfaisant.

2) Tableau 8b (p. 133)

L'écart entre les valeurs 3.36 et 5.57 des colonnes 1 et 2 respectivement indique que les étudiants voudraient voir améliorer ce comportement. La valeur 71% de la colonne 5 indique une forte insatisfaction tandis que la cote 2.21 de la colonne 6 confirme le tout.

3) Tableau 9b (p. 135)

L'écart entre les valeurs 3.74 et 6.32 des colonnes 1 et 2 respectivement signifie que les étudiants voudraient que ce comportement soit amélioré. D'ailleurs le 84% de la colonne 5 indique une forte insatisfaction, ce qui est confirmé par la valeur 2.58 de la colonne 6.

4) Tableau 10b (p. 137)

L'écart très important entre les valeurs 3.56 et 5.38 des colonnes 1 et 2 signifie que les superviseurs aimeraient participer à la précision des objectifs avant le début du cours. En effet 56% d'entre eux le désirent, ce qui représente une forte insatisfaction. La valeur 1.81 de la colonne 6 indique d'ailleurs que c'est très insatisfaisant.

E. Question n° 5. Précision des objectifs au début du cours

1) Tableau 7b (p. 131)

La cote 5.00 dans la colonne 1 indique que les étudiants ont passablement eu la chance de préciser les objectifs au début du cours. Ils voudraient toutefois voir améliorer ce comportement d'après la cote 5.67 de la colonne 2. Le chiffre 0.33 dans la colonne 5 indique une insatisfaction moyenne ce qui est corroboré par le chiffre 0.67 de la colonne 6.

2) Tableau 8b (p. 133)

La cote 4.64 dans la colonne 1 indique que les étudiants

ont passablement eu la chance de préciser les objectifs au début du cours toutefois d'après la cote 5.50 de la colonne 2 ils voudraient voir augmenter ce comportement. Le chiffre 0.43 dans la colonne 5 représente une insatisfaction moyenne tandis que le chiffre 1.29 de la colonne 6 signifie insatisfaisant.

3) Tableau 9b (p. 135)

La valeur 5.79 de la colonne 1 indique que les étudiants ont beaucoup eu la chance de préciser leurs objectifs au début du cours et d'après la valeur 6.00 de la colonne 2 c'est à peu près ce qu'ils désirent. La valeur 0.32 de la colonne 5 représente une insatisfaction moyenne tandis que la valeur 0.42 de la colonne 6 signifie que c'est satisfaisant. Il y a une contradiction indiquée par un C dans la colonne 7.

4) Tableau 10b (p. 137)

La valeur 5.69 de la colonne 1 indique que les superviseurs ont beaucoup eu la chance de participer à la précision des objectifs au début du cours. Toutefois 25% d'entre eux voudraient voir améliorer ce comportement ce qui représente une insatisfaction faible. La valeur 0.38 de la colonne 6 signifie que c'est satisfaisant.

F. Question n^o 6. Ce cours tient compte de vos objectifs de perfectionnement.

1) Tableau 7b (p. 131)

L'écart entre les valeurs respectives 6.27 et 6.73 des colonnes 1 et 2 est très faible et ça signifie comme valeur que ce cours tient beaucoup compte des objectifs de perfectionnement des étudiants. La cote 20% de la colonne 5 signifie une insatisfaction faible tandis que la cote 0.47 de la colonne 6 veut dire que c'est satisfaisant.

2) Tableau 8b (p. 133)

Il n'y a pas d'écart entre les valeurs des colonnes 1 et 2. La valeur 6.21 indique que ce cours tient beaucoup compte des objectifs de perfectionnement des étudiants. La cote 0.28 de la colonne 5 indique une insatisfaction faible tandis que la cote 0.57 de la colonne 6 indique que c'est plus ou moins satisfaisant.

3) Tableau 9b (p. 135)

La valeur 6.05 de la colonne 1 indique que ce cours tient beaucoup compte des objectifs des étudiants tandis que la valeur 6.58 de la colonne 2 signifie que c'est à peu près ce que veulent les étudiants. La cote 47% de la colonne 5 représente une insatisfaction moyenne tandis que la valeur 0.63 de la colonne 6 veut dire que c'est plus ou moins satisfaisant.

4) Tableau 10b (p. 137)

La valeur 5.69 de la colonne 1 indique que ce cours tient

beaucoup compte des objectifs de perfectionnement des superviseurs. Toutefois 38% d'entre eux voudraient voir augmenter ce comportement, ce qui représente une insatisfaction moyenne. La cote 0.56 de la colonne 6 signifie que c'est plus ou moins satisfaisant.

G. Question n^o 7. Ce cours vous permet d'atteindre vos objectifs de perfectionnement.

1) Tableau 7b (p. 131)

L'écart très minime entre les valeurs respectives 6.20 et 6.40 des colonnes 1 et 2 indique que c'est à peu près le désir des étudiants. De plus la cote 6.20 indique que ce cours permet effectivement beaucoup aux étudiants d'atteindre leur objectifs de perfectionnement. La valeur 20% de la colonne 5 indique une faible insatisfaction. Tandis que la valeur 0.20 dans la colonne 6 indique que c'est très satisfaisant.

2) Tableau 8b (p. 133)

L'écart très minime entre les valeurs respectives 5.60 et 5.87 des colonnes 1 et 2 indique que c'est à peu près le désir des étudiants. De plus la cote 5.60 indique que ce cours permet beaucoup aux étudiants d'atteindre leurs objectifs de perfectionnement. La valeur 34% de la colonne 5 indique une insatisfaction moyenne tandis que la valeur 0.53 de la colonne 6 veut dire que c'est plus ou moins satisfaisant.

3) Tableau 9b (p. 135)

L'écart très minime entre les valeurs respectives 6.11 et 6.58 des colonnes 1 et 2 indique que c'est à peu près le désir des étudiants. De plus, la cote 6.11 indique que ce cours permet beaucoup aux étudiants d'atteindre leurs objectifs de perfectionnement. La valeur 37% de la colonne 5 représente une insatisfaction moyenne tandis que la valeur 0.68 de la colonne 6 suppose que c'est plus ou moins satisfaisant.

4) Tableau 10b (p. 137)

La valeur 5.56 de la colonne 1 indique que ce cours permet beaucoup aux superviseurs d'atteindre leurs objectifs de perfectionnement. Toutefois 44% d'entre eux voudraient voir augmenter ce comportement, ce qui représente une insatisfaction moyenne. La cote 0.56 de la colonne 6 signifie que c'est plus ou moins satisfaisant.

H. Question n° 8. Ce cours est utile pour votre travail

1) Tableau 7b (p. 131)

Il n'y a pas d'écart entre les valeurs des colonnes 1 et 2, ce qui prouve que les étudiants sont satisfaits. La valeur 6.60 de la colonne 1 signifie que ce cours est entre beaucoup et énormément utile pour le travail des superviseurs. La cote 14% de la colonne 5 indique une insatisfaction faible, tandis que la cote 0.13 de la colonne 6 veut dire que c'est très

satisfaisant.

2) Tableau 8b (p. 133)

Il n'y a pas d'écart entre les colonnes 1 et 2 ce qui prouve la satisfaction des étudiants. La valeur 6.21 indique que ce cours est très utile pour le travail des superviseurs. La cote 21% de la colonne 5 indique une insatisfaction faible tandis que la cote 0.57 de la colonne 6 veut dire que c'est plus ou moins satisfaisant.

3) Tableau 9b (p. 135)

L'écart très minime entre les valeurs 6.11 et 6.47 des colonnes 1 et 2 indique que c'est à peu près le désir des étudiants. La valeur 6.11 indique que ce cours est très utile pour le travail des superviseurs. La valeur 11% de la colonne 5 signifie une faible insatisfaction tandis que la valeur 0.37 de la colonne 6 veut dire que c'est satisfaisant.

4) Tableau 10b (p. 137)

L'écart très faible entre les valeurs respectives 6.25 et 6.19 des colonnes 1 et 2 signifie que ce cours est très utile pour le travail des superviseurs et que c'est ce qu'ils en attendaient. Seulement 6% voudraient voir diminuer ce comportement ce qui représente une insatisfaction faible. La valeur .06 de la colonne 6 indique que c'est très satisfaisant.

I. Question n° 9. Ce cours modifie votre comportement au

travail.

1) Tableau 7b (p. 131)

Les deux valeurs des colonnes 1 et 2 qui sont respectivement 5.53 et 5.67 indiquent que les désirs des étudiants correspondent à peu près à la réalité. La valeur 5.53 signifie que ce cours modifie beaucoup le comportement des superviseurs dans leur travail. La cote 27% de la colonne 5 indique une faible insatisfaction ce qui est confirmé par la cote 0.47 de la colonne 6 qui veut dire satisfaisant. Il y a une contradiction indiquée par un C dans la colonne 7.

2) Tableau 8b (p. 133)

Les deux valeurs des colonnes 1 et 2 qui sont respectivement 5.20 et 5.47 indiquent que les désirs des étudiants correspondent à peu près à la réalité. Ceci est corroboré par le fait qu'il n'y a que 20% des étudiants qui sont satisfaits. La valeur 0.27 de la colonne 6 confirme d'ailleurs que c'est satisfaisant.

3) Tableau 9b (p. 135)

La valeur 5.53 de la colonne 1 nous indique que les superviseurs considèrent que ce cours modifie beaucoup leur comportement au travail. Ils en demandent toutefois davantage ce qui est indiqué par la valeur 6.32 de la colonne 2. Quarante-sept pour cent des étudiants en demandent plus et

personne en demande moins. C'est une insatisfaction moyenne, ce qui est confirmé par la cote 0.79 de la colonne 6 qui veut dire plus ou moins satisfaisant.

4) Tableau 10b (p. 137)

La valeur 5.00 de la colonne 1 nous indique que les superviseurs considèrent que ce cours modifie passablement leur comportement au travail. Toutefois 50% d'entre eux voudraient voir améliorer ce comportement, ce qui représente une forte insatisfaction. La valeur 0.94 de la colonne 6 signifie que c'est insatisfaisant.

J. Question n° 10. Ce cours vous permet de participer à la mise en place d'un mode d'évaluation des participants.

1) Tableau 7b (p. 131)

Les valeurs respectives 5.79 et 5.71 des colonnes 1 et 2 indiquent que les désirs des étudiants correspondent à peu près à la réalité. En effet 14% des étudiants en demandent plus et un pourcentage égal en demandent moins. C'est quand même à 28% une faible insatisfaction d'ailleurs confirmée par la valeur 0.50 de la colonne 6. Il y a toutefois une contradiction indiquée par un C dans la colonne 7.

2) Tableau 8b (p. 133)

La valeur 5.00 de la colonne 1 signifie que les étudiants

ont passablement la chance de participer à un mode d'évaluation. Toutefois 29% des étudiants en demandent plus tandis que 14% en demandent moins. Le total 43% signifie que c'est une insatisfaction moyenne ce qui est aussi confirmé par la cote 0.79 de la colonne 6. Etant donné les pourcentages relatifs des étudiants insatisfaits dans les colonnes 3 et 4 il y a une contradiction indiquée par un C dans la colonne 7.

3) Tableau 9b (p. 135)

La valeur 5.42 de la colonne 1 signifie que les étudiants ont passablement la chance de participer à un mode d'évaluation. Ils n'en demandent pas beaucoup plus. La valeur 31% de la colonne 5 représente une insatisfaction moyenne tandis que la valeur 0.47 de la colonne 6 indique que c'est satisfaisant.

4) Tableau 10b (p. 137)

La valeur 5.00 de la colonne 1 signifie que les étudiants ont la chance de participer à un mode d'évaluation. Toutefois 47% des superviseurs voudraient participer davantage tandis que 13% voudraient participer moins. La valeur 60% de la colonne 5 indique une forte insatisfaction ce qui est par ailleurs confirmé par la cote 1.00 de la colonne 6.

K. Question n^o 11. Ce mode d'évaluation tient compte de
l'appréciation des habiletés démontrées

dans le cours.

1) Tableau 7b (p. 131)

La valeur 5.13 de la colonne 1 indique que le mode d'évaluation tient passablement compte de l'appréciation des habiletés démontrées dans le cours. Seulement 27% des étudiants sont insatisfaits et en demandent plus ce qui représente une insatisfaction faible. La cote 0.53 de la colonne 6 signifie que c'est plus ou moins satisfaisant.

2) Tableau 8b (p. 133)

La valeur 5.07 de la colonne 1 indique aussi que le mode d'évaluation tient passablement compte de l'appréciation des habiletés démontrées dans le cours. Certains étudiants (29%) en voudraient plus tandis que d'autres (14%) en voudraient moins. Les pourcentages relatifs de ces deux groupes d'étudiants étant donné qu'ils forment également plus que 25% des étudiants nous donnent une contradiction indiquée par un C dans la colonne 7. La cote 0.79 de la colonne 6 veut dire que c'est plus ou moins satisfaisant.

3) Tableau 9b (p. 135)

La valeur 5.84 de la colonne 1 signifie que ce mode d'évaluation tient beaucoup compte de l'appréciation des habiletés démontrées dans le cours. Trente-sept pour cent des étudiants en veulent plus, ce qui représente une insatisfaction moyenne. La valeur 0.58 de la colonne 6 signifie que c'est plus ou

moins satisfaisant.

4) Tableau 10b (p. 137)

La valeur 4.93 de la colonne 1 signifie que ce mode d'évaluation tient passablement compte de l'appréciation des habiletés démontrées dans le cours. Trente-trois pour cent des étudiants en veulent plus, ce qui représente une insatisfaction moyenne. La valeur 0.33 de la colonne 6 signifie que c'est satisfaisant.

L. Question n^o 12. Ce cours vous permet de vous apprécier
(dans le sens de s'évaluer) vous-même.

1) Tableau 7b (p. 131)

La valeur 5.67 de la colonne 1 signifie que ce cours permet beaucoup à l'étudiant de s'évaluer lui-même. Il y a d'ailleurs 20% des étudiants qui en voudraient plus et 13% qui en voudraient moins. Le rapport entre ces deux groupes d'étudiants ainsi que le total qu'ils représentent nous donnent une contradiction exprimée par un C dans la colonne 7. C'est une insatisfaction moyenne indiquée par le total 33% des étudiants insatisfaits. La cote 0.47 de la colonne 6 signifie que c'est satisfaisant.

2) Tableau 8b (p. 133)

La valeur 5.60 de la colonne 1 signifie que ce cours per-

met beaucoup à l'étudiant de s'évaluer lui-même. Il n'y a d'ailleurs que 21% des étudiants qui sont insatisfaits et qui en voudraient plus. C'est une insatisfaction faible. La cote 0.37 de la colonne 6 nous confirme également que c'est satisfaisant.

3) Tableau 9b (p. 135)

La valeur 6.16 de la colonne 1 signifie que ce cours permet beaucoup à l'étudiant de s'évaluer lui-même. Il n'y a d'ailleurs que 21% des étudiants qui sont insatisfaits et qui en voudraient plus. C'est une insatisfaction faible. La cote 0,37 de la colonne 6 nous confirme également que c'est satisfaisant.

4) Tableau 10b (p. 137)

La valeur 6.06 de la colonne 1 indique que ce cours permet beaucoup à l'étudiant de s'évaluer lui-même. Il n'y a d'ailleurs que 19% des étudiants qui en voudraient plus. C'est une insatisfaction faible. La cote 0.25 de la colonne 6 signifie que c'est satisfaisant.

M. Question n^o 13. Ce cours vous permet d'apprécier les habiletés démontrées par les autres participants.

1) Tableau 7b (p. 131)

La valeur 6.07 de la colonne 1 signifie que ce cours permet beaucoup à un étudiant d'apprécier les habiletés démontrées par les autres participants. Seulement treize pour cent des étudiants sont insatisfaits et voudraient voir diminuer cet aspect du cours, ce qui représente une insatisfaction faible. La cote 0.13 de la colonne 6 nous indique que c'est très satisfaisant.

2) Tableau 8b (p. 133)

La valeur 5.60 de la colonne 1 signifie que ce cours permet beaucoup à un étudiant d'apprécier les habiletés démontrées par les autres participants. Seulement 27% des étudiants en voudraient plus et 13% en voudraient moins par rapport à cet aspect du cours. Le total des étudiants insatisfaits représente une insatisfaction moyenne. Le rapport entre les deux groupes d'étudiants insatisfaits ainsi que le total qu'ils représente nous donnent une contradiction exprimée par un C dans la colonne 7. La valeur 0.60 de la colonne 6 signifie que c'est plus ou moins satisfaisant.

3) Tableau 9b (p. 135)

La valeur 6.58 de la colonne 1 signifie que ce cours permet énormément à un étudiant d'apprécier les habiletés démontrées par les autres participants. Seulement 11% des étudiants en voudraient plus et 5% en voudraient moins par rap-

port à cet aspect du cours. La somme des étudiants insatisfaits (16%) signifie une insatisfaction faible d'ailleurs confirmée par la cote 0.21 de la colonne 6 qui indique que c'est satisfaisant.

4) Tableau 10b (p. 137)

La valeur 4.75 de la colonne 1 signifie que ce cours permet passablement à un étudiant d'apprécier les habiletés démontrées par les autres participants. Toutefois 56% d'entre eux voudraient voir augmenter ce comportement ce qui représente une forte insatisfaction. D'ailleurs la cote 0.81 de la colonne 6 signifie que c'est plus ou moins satisfaisant.

N. Question n° 14. Cette étape de l'appréciation des participants respecte vos attentes et vos objectifs de perfectionnement.

1) Tableau 7b (p. 131)

La valeur 5.71 de la colonne 1 signifie que cette étape de l'appréciation respecte beaucoup les attentes et les objectifs de perfectionnement des étudiants. Seulement 36% des étudiants sont insatisfaits pour une insatisfaction moyenne. La cote 0.36 de la colonne 6 nous confirme que c'est satisfaisant.

2) Tableau 8b (p. 133)

La valeur 5.50 de la colonne 1 signifie que cette étape de l'appréciation respecte beaucoup les attentes et les objectifs de perfectionnement des étudiants. Même si 43% des étudiants sont insatisfaits ça ne représente qu'une insatisfaction moyenne. La cote 0.93 de la colonne 6 nous indique que c'est insatisfaisant.

3) Tableau 9b (p. 135)

La valeur 5.79 de la colonne 1 signifie que cette étape de l'appréciation respecte beaucoup les attentes et les objectifs de perfectionnement des étudiants. Le total d'étudiants insatisfaits (42%) représente une insatisfaction moyenne composée de 37% des étudiants qui en voudraient plus et de 5% des étudiants qui en voudraient moins par rapport à cette étape de l'appréciation. La cote 0.53 de la colonne 6 signifie que c'est plus ou moins satisfaisant.

4) Tableau 10b (p. 137)

La valeur 4.69 de la colonne 1 signifie que cette étape de l'appréciation respecte passablement les attentes et les objectifs de perfectionnement des étudiants. Toutefois 44% d'entre eux voudraient voir augmenter ce comportement, ce qui représente une insatisfaction moyenne. La valeur 0.75 de la colonne 6 signifie que c'est plus ou moins satisfaisant.

0. Question n° 15. On vous permet de participer à l'évaluation du cours (pédagogie, contenu, etc.).

1) Tableau 7b (p. 131)

La valeur 6.00 de la colonne 1 signifie qu'on permet beaucoup à l'étudiant de participer à l'évaluation du cours. Il n'y a que 13% d'étudiants insatisfaits et qui voudraient voir augmenter ce comportement, ce qui représente une insatisfaction faible. La cote 0.13 de la colonne 6 nous confirme d'ailleurs que c'est très satisfaisant.

2) Tableau 8b (p. 133)

La valeur 5.00 de la colonne 1 signifie que l'on permet passablement à l'étudiant de participer à l'évaluation du cours. Il y a 38% d'étudiants insatisfaits qui voudraient voir améliorer ce comportement, ce qui signifie une insatisfaction moyenne. La cote 0.62 de la colonne 6 indique que c'est plus ou moins satisfaisant.

3) Tableau 9b (p. 135)

La valeur 6.53 de la colonne 1 signifie que l'on permet énormément à l'étudiant de participer à l'évaluation du cours. Il n'y a que 27% d'étudiants insatisfaits dont 11% qui voudraient voir augmenter ce comportement tandis que 16% voudraient le voir diminuer. La cote 0.42 de la colonne 6 indique que c'est satisfaisant. Le rapport entre les deux groupes d'étudiants insatisfaits ainsi que le total qu'ils représentent nous donnent une contradiction exprimée par un C dans la colonne 7.

4) Tableau 10b (p. 137)

La valeur 6.27 de la colonne 1 signifie que l'on permet beaucoup beaucoup à l'étudiant de participer à l'évaluation du cours. Il n'y a que 7% des étudiants qui en voudraient plus et 7% qui en voudraient moins. La cote 14% de la colonne 5 indique une insatisfaction faible ce qui est confirmé par la cote 0.27 de la colonne 6.

Ce chapitre n'avait pour mandat que de présenter tant la sémantique que les résultats informatisés.

En ce qui a trait à l'interprétation des données, le prochain chapitre en assumera l'entière responsabilité.

QUESTIONNAIRE PERPE SUPERIEUR

VERSION ABREGEE

PRINTEMPS 1979 CLASSE 201

DISTRIBUTION DES ETUDIANTS SELON LEUR
MOYENNE INDIVIDUELLE D'INSATISFACTION

INSTITUTION SW

	INTERVALLES	NOMBRE	HISTOGRAMME
	-----	D'ETUD.	-----
ETUDIANTS SATISFAITS	.00 - .19	4	A A A A
	.20 - .39	2	A A
ETUDIANTS PARTIELLEMENT INSATISFAITS	.40 - .59	4	A A A A
	.60 - .79	3	A A A
ETUDIANTS ASSEZ INSATISFAITS	.80 - .99	2	A A
	1.00 - 1.19	0	
	1.20 - 1.39	0	
ETUDIANTS TRES INSATISFAITS	1.40 - 1.59	0	
	1.60 - 1.79	0	
	1.80 - 1.99	0	
	2.00 - 2.19	0	
	2.20 - 2.39	0	
	2.40 - 2.59	0	
	2.60 - 2.79	0	
	2.80 - 2.99	0	
	3.00 - 3.19	0	
	3.20 - 3.39	0	
	3.40 - 3.59	0	
	3.60 - 3.79	0	
	3.80 - 6.00	0	

NOMBRE DE CAS MARGINAUX: 0
NOMBRE DE SUJETS CONSERVES: 15

MOYENNE DE LA CLASSE: .50
ECART-TYPE: .29

N O T E S I N T E R P R E T A T I V E S

1. CHAQUE LETTRE QUI FORME L'HISTOGRAMME
REPRESENTE UN ETUDIANT.

"A" = ETUDIANT ACCEPTE, I.E. CONSERVE POUR
LES CALCULS ULTERIEURS.

"M" = ETUDIANT MARGINAL, DONT L'INSATIS-
FACTION EST ANORMALEMENT PLUS PORTE
QUE CELLE DES AUTRES ETUDIANTS DE
LA CLASSE.

LES "M" SONT ELIMINES AVANT DE CALCULER LES
AUTRES RESULTATS DU PORTRAIT PEDAGOGIQUE.

2. MOYENNE DE CLASSE

0.00 A 0.29 : TRES GRANDE SATISFACTION
0.30 A 0.49 : GRANDE SATISFACTION
0.50 A 0.69 : SATISFACTION MOYENNE
0.70 A 0.89 : NETTE INSATISFACTION
0.90 A 1.09 : GRANDE INSATISFACTION
1.10 ET PLUS: TRES GRANDE INSATISFACTION

LA MOYENNE EST CALCULEE SANS TENIR COMPTE
DES CAS MARGINAUX ("M").

3. ETALEMENT DE LA DISTRIBUTION

L'ETALEMENT EST MESURE PAR L'ECART-TYPE.

.00 A .29 : DISTRIBUTION CONCENTREE
.30 A .49 : DISTRIBUTION HABITUELLE
.50 A .69 : DISTRIBUTION ASSEZ ETALEE
.70 ET PLUS: DISTRIBUTION TRES ETALEE

UNE DISTRIBUTION ETALEE INDIQUE UN MANQUE
DE COHESION ENTRE LES ETUDIANTS DE GROUPE
QUANT A LEUR NIVEAU MOYEN D'INSATISFACTION.

TABLAU 7a

QUESTIONNAIRE PERPE SUPERIEUR

VERSION ABREGEE

PRINTEMPS 1979 CLASSE 201

INSTITUTION SW

	<u>TITRE DES ITEMS</u>	<u>REALITE / DESIRS</u>		<u>%+</u>	<u>%-</u>	<u>TOT</u>	<u>SATISF.</u>	<u>X/C</u>
01	CONNAISSANCE DU MILIEU	4.80	5.47	40	0	40	.67	
02	CONNAISSANCE DE LA FONCTION	4.00	4.93	47	0	47	.93	
03	REPENDRE AU BESOIN	5.73	5.93	20	7	27	.47	C
04	PRECISION AVANT LE COURS	3.93	5.43	43	0	43	1.50	
05	PRECISION AU DEBUT DU COURS	5.00	5.67	33	0	33	.67	
06	TIENT COMPTE DE VOS OBJECTIFS	6.27	6.73	20	0	20	.47	
07	PERMET D'ATTEINDRE	6.20	6.40	20	0	20	.20	
08	COURS EST UTILE	6.60	6.60	7	7	14	.13	
09	MODIFIE VOTRE COMPORTEMENT	5.53	5.67	20	7	27	.40	C
10	PERMET DE PARTICIPER	5.79	5.71	14	14	28	.50	C
11	APPRECIATION DES HABILETES	5.13	5.67	27	0	27	.53	
12	PERMET DE VOUS APPRECIER	5.67	5.87	20	13	33	.47	C
13	APPRECIER LES AUTRES	6.07	5.93	0	13	13	.13	
14	RESPECTE VOS ATTENTES	5.71	5.93	29	7	36	.36	
15	EVALUATION DU COURS	6.00	6.13	13	0	13	.13	
	SCORE DE SATISFAISANCE GLOBALE	5.49	5.87			28	.50	

TABLEAU 7b

QUESTIONNAIRE PERPE SUPERIEUR
VERSION ABREGEE

PRINTEMPS 1979 CLASSE 202

DISTRIBUTION DES ETUDIANTS SELON LEUR MOYENNE INDIVIDUELLE D'INSATISFACTION				INSTITUTION SW
INTERVALLES	NOMBRE	HISTOGRAMME	NOTES INTERPRETATIVES	
-----	D'ETUD.	-----	-----	
ETUDIANTS SATISFAITS	.00 - .19	2	A A	1. CHAQUE LETTRE QUI FORME L'HISTOGRAMME REPRESENTE UN ETUDIANT.
	.20 - .39	2	A A	
ETUDIANTS PARTIELLEMENT INSATISFAITS	.40 - .59	1	A	"A"= ETUDIANT ACCEPTE, I.E. CONSERVE POUR LES CALCULS ULTERIEURS.
	.60 - .79	2	A A	"M"= ETUDIANT MARGINAL, DONT L'INSATIS- FACTION EST ANORMALEMENT PLUS FORTE QUE CELLE DES AUTRES ETUDIANTS DE LA CLASSE.
ETUDIANTS ASSEZ INSATISFAITS	.80 - .99	3	A A A	
	1.00 - 1.19	1	A	LES "M" SONT ELIMINES AVANT DE CALCULER LES AUTRES RESULTATS DU PORTRAIT PEDAGOGIQUE.
	1.20 - 1.39	2	A A	
ETUDIANTS TRES INSATISFAITS	1.40 - 1.59	0		2. MOYENNE DE LA CLASSE -----
	1.60 - 1.79	0		
	1.80 - 1.99	1	A	0.00 A 0.29 : TRES GRANDE SATISFACTION 0.30 A 0.49 : GRANDE SATISFACTION 0.50 A 0.69 : SATISFACTION MOYENNE 0.70 A 0.89 : NETTE INSATISFACTION 0.90 A 1.09 : GRANDE INSATISFACTION 1.10 ET PLUS: TRES GRANDE INSATISFACTION
	2.00 - 2.19	0		
	2.20 - 2.39	0		
	2.20 - 2.59	1	A	LA MOYENNE EST CALCULEE SANS TENIR COMPTE DES CAS MARGINAUX ("M").
	2.60 - 2.79	0		
	2.80 - 2.99	0		3. ETALEMENT DE LA DISTRIBUTION -----
	3.00 - 3.19	0		L'ETALEMENT EST MESURE PAR L'ECART-TYPE.
	3.20 - 3.39	0		.00 A .29 : DISTRIBUTION CONCENTREE .30 A .49 : DISTRIBUTION HABITUELLE .50 A .69 : DISTRIBUTION ASSEZ ETALEE .70 ET PLUS: DISTRIBUTION TRES ETALEE
	3.40 - 3.59	0		
	3.60 - 3.79	0		
	3.80 - 6.00	0		UNE DISTRIBUTION ETALEE INDIQUE UN MANQUE DE COHESION ENTRE LES ETUDIANTS DU GROUPE QUANT A LEUR NIVEAU MOYEN D'INSATISFACTION.
NOMBRE DE CAS MARGINAUX:	0	MOYENNE DE LA CLASSE: .89		
NOMBRE DE SUJETS CONSERVES:	15	ECART-TYPE: .68		

TABLEAU 8a

QUESTIONNAIRE PERPE SUPERIEUR

VERSION ABREGEE

PRINTEMPS 1979 CLASSE 202

INSTITUTION SW

	<u>TITRE DES ITEMS</u>	<u>REALITE / DESIRS</u>		<u>%+</u>	<u>%-</u>	<u>TOT</u>	<u>SATISF.</u>	<u>X/C</u>
01	CONNAISSANCE DU MILIEU	4.33	5.60	53	0	53	1.27	
02	CONNAISSANCE DE LA FONCTION	2.53	4.87	80	0	80	2.33	
03	REPONDRE AU BESOIN	5.80	6.13	13	0	13	.33	
04	PRECISION AVANT LE COURS	3.36	5.57	71	0	71	2.21	
05	PRECISION AU DEBUT DU COURS	4.64	5.50	36	7	43	1.29	
06	TIENT COMPTE DE VOS OBJECTIFS	6.21	6.21	21	7	28	.57	C
07	PERMET D'ATTEINDRE	5.60	5.87	27	7	34	.53	
08	COURS EST UTILE	6.21	6.21	14	7	21	.57	
09	MODIFIE VOTRE COMPORTEMENT	5.20	5.47	20	0	20	.27	
10	PERMET DE PARTICIPER	5.00	5.21	29	14	43	.79	C
11	APPRECIATION DES HABILETES	5.07	5.29	29	14	43	.79	C
12	PERMET DE VOUS APPRECIER	5.60	6.07	27	0	27	.47	
13	APPRECIER LES AUTRES	5.60	5.80	27	13	40	.60	C
14	RESPECTER VOS ATTENTES	5.50	5.57	36	7	43	.93	
15	EVALUATION DU COURS	5.00	5.62	38	0	38	.62	
	SCORE DE SATISFAISANCE GLOBALE	5.04	5.67			39.8	.90	

TABLEAU 8b

QUESTIONNAIRE PERPE SUPERIEUR
VERSION ABREGEE

PRINTEMPS 1979 CLASSE 203

DISTRIBUTION DES ETUDIANTS SELON LEUR MOYENNE INDIVIDUELLE D'INSATISFACTION				NOTES INTERPRETATIVES	
	INTERVALLES	NOMBRE	HISTOGRAMME		
	-----	D'ETUD.	-----	-----	
ETUDIANTS SATISFAITS	.00 - .19	1	A	1. CHAQUE LETTRE QUI FORME L'HISTOGRAMME REPRESENTE UN ETUDIANT.	
	.20 - .39	2	A A		
ETUDIANTS PARTIELLEMENT INSATISFAITS	.40 - .59	5	A A A A A	"A"= ETUDIANT ACCEPTE, I.E. CONSERVE POUR LES CALCULS ULTERIEURS.	
	.60 - .79	4	A A A A		
ETUDIANTS ASSEZ INSATISFAITS	.80 - .99	2	A A	"M"= ETUDIANT MARGINAL, DONT L'INSATIS- FACTION EST ANORMALEMENT PLUS FORTE QUE CELLE DES AUTRES ETUDIANTS CE LA CLASSE.	
	1.00 - 1.19	3	A A A		
	1.20 - 1.39	2	A A	LES "M" SONT ELIMINES AVANT DE CALCULER LES AUTRES RESULTATS DU PORTRAIT PEDAGOGIQUE.	
ETUDIANTS TRES INSATISFAITS	1.40 - 1.59	0			
	1.60 - 1.79	0		2. MOYENNE DE LA CLASSE -----	
	1.80 - 1.99	0			
	2.00 - 2.19	0		0.00 A 0.29 : TRES GRANDE SATISFACTION 0.30 A 0.49 : GRANDE SATISFACTION 0.50 A 0.69 : SATISFACTION MOYENNE 0.70 A 0.89 : NETTE INSATISFACTION 0.90 A 1.09 : GRANDE INSATISFACTION 1.10 ET PLUS: TRES GRANDE INSATISFACTION	
	2.20 - 2.39	0			
	2.40 - 2.59	1	M	LA MOYENNE EST CALCULEE SANS TENIR COMPTE DES CAS MARGINAUX ("M").	
	2.60 - 2.79	0			
	2.80 - 2.99	0		3. ETALEMENT DE LA DISTRIBUTION -----	
	3.00 - 3.19	0			
	3.20 - 3.39	0		L'ETALEMENT EST MESURE PAR L'ECART-TYPE.	
	3.40 - 3.59	0			
	3.60 - 3.79	0		.00 A .29 : DISTRIBUTION CONCENTREE .30 A .49 : DISTRIBUTION HABITUELLE .50 A .69 : DISTRIBUTION ASSEZ ETALEE .70 ET PLUS: DISTRIBUTION TRES ETALEE	
	3.80 - 6.00	0			
NOMBRE DE CAS MARGINAUX:		1	MOYENNE DE LA CLASSE:	.72	
NOMBRE DE SUJETS CONSERVES:		19	ECART-TYPE:	.40	

TABLEAU 9a

QUESTIONNAIRE PERPE SUPERIEUR

VERSION ABREGEE

PRINTEMPS 1979 CLASSE 203

INSTITUTION SW

<u>TITRE DES ITEMS</u>	<u>REALITE / DESIRS</u>		<u>%+</u>	<u>%-</u>	<u>TOT</u>	<u>SATISF.</u>	<u>X/C</u>
01 CONNAISSANCE DU MILIEU	4.89	6.00	63	0	63	1.11	
02 CONNAISSANCE DE LA FONCTION	4.63	5.79	63	11	74	1.37	
03 REpondre AU BESOIN	5.84	6.53	53	11	64	.89	
04 PRECISION AVANT LE COURS	3.74	6.32	84	0	84	2.58	
05 PRECISION AU DEBUT DU COURS	5.79	6.00	21	11	32	.42	C
06 TIENT COMITE DE VOS OBJECTIFS	6.05	6.58	42	5	47	.63	
07 PERMET D'ATTEINDRE	6.11	6.58	32	5	37	.68	
08 COURS EST UTILE	6.11	6.47	11	0	11	.37	
09 MODIFIE VOTRE COMPORTEMENT	5.53	6.32	47	0	47	.79	
10 PERMET DE PARTICIPER	5.42	5.79	26	5	31	.47	
11 APPRECIATION DES HABILETES	5.84	6.42	37	0	37	.58	
12 PERMET DE VOUS APPRECIER	6.16	6.53	21	0	21	.37	
13 APPRECIER LES AUTRES	6.58	6.68	11	5	16	.21	
14 RESPECTE VOS ATTENTES	5.79	6.21	37	5	42	.53	
15 EVALUATION DU COURS	6.53	6.42	11	16	27	.42	C
SCORE DE SATISFAISANCE GLOBALE	5.67	6.31			42	.76	

TABLEAU 9b

QUESTIONNAIRE PERPE SUPERIEUR
VERSION ABREGEE

PRINTEMPS 1979 CLASSE 204

DISTRIBUTION DES ETUDIANTS SELON LEUR
MOYENNE INDIVIDUELLE D'INSATISFACTION

INSTITUTION SW

	INTERVALLES	NOMBRE	HISTOGRAMME	NOTES INTERPRETATIVES
	-----	D'ETUD.	-----	-----
ETUDIANTS SATISFAITS	.00 - .19	4	A A A A	1. CHAQUE LETTRE QUI FORME L'HISTOGRAMME REPRESENTE UN ETUDIANT.
	.20 - .39	0		
ETUDIANTS PARTIELLEMENT INSATISFAITS	.40 - .59	3	A A A	"A" = ETUDIANT ACCEPTE, I.E. CONSERVE POUR LES CALCULS ULTERIEURS.
	.60 - .79	3	A A A	"M" = ETUDIANT MARGINAL, DONT L'INSATISFACTION EST ANORMALEMENT PLUS FORTE QUE CELLE DES AUTRES ETUDIANTS DE LA CLASSE.
ETUDIANTS ASSEZ INSATISFAITS	.80 - .99	5	A A A A A	
	1.00 - 1.19	0		LES "M" SONT ELIMINES AVANT DE CALCULER LES AUTRES RESULTATS DU PORTRAIT PEDAGOGIQUE.
ETUDIANTS TRES INSATISFAITS	1.20 - 1.39	1	A	2. MOYENNE DE LA CLASSE
	1.40 - 1.59	0		-----
	1.60 - 1.79	0		0.00 A 0.29 : TRES GRANDE SATISFACTION
	1.80 - 1.99	0		0.30 A 0.49 : GRANDE SATISFACTION
	2.00 - 2.19	0		0.50 A 0.69 : SATISFACTION MOYENNE
	2.20 - 2.39	0		0.70 A 0.89 : NETTE INSATISFACTION
	2.40 - 2.59	0		0.90 A 1.09 : GRANDE INSATISFACTION
	2.60 - 2.79	0		1.10 ET PLUS: TRES GRANDE INSATISFACTION
	2.80 - 2.99	0		LA MOYENNE EST CALCULEE SANS TENIR COMPTE DES CAS MARGINAUX ("M").
	3.00 - 3.19	0		3. ETALEMENT DE LA DISTRIBUTION
	3.20 - 3.39	0		-----
	3.40 - 3.59	0		L'ETALEMENT EST MESURE PAR L'ECART-TYPE.
	3.60 - 3.79	0		.00 A .29 : DISTRIBUTION CONCENTREE
	3.80 - 6.00	0		.30 A .49 : DISTRIBUTION HABITUELLE
				.50 A .69 : DISTRIBUTION ASSEZ ETALEE
				.70 ET PLUS: DISTRIBUTION TRES ETALEE
NOMBRE DE CAS MARGINAUX:	0		MOYENNE DE LA CLASSE: .63	UNE DISTRIBUTION ETALEE INDIQUE UN MANQUE DE COHESION ENTRE LES ETUDIANTS DU GROUPE QUANT A LEUR NIVEAU MOYEN D'INSATISFACTION.
NOMBRE DE SUJETS CONSERVES:	16		ECART-TYPE: .40	

TABEAU 10a

QUESTIONNAIRE PERPE SUPERIEUR
VERSION ABREGEE

PRINTEMPS 1979 CLASSE 204
INSTITUTION SW

<u>TITRE DES ITEMS</u>	<u>REALITE / DESIRS</u>		<u>Z+</u>	<u>Z-</u>	<u>TOT</u>	<u>SATISF.</u>	<u>X/C</u>
01 CONNAISSANCE DU MILIEU	3.75	4.56	38	0	38	.81	
02 CONNAISSANCE DE LA FONCTION	4.75	5.00	25	6	31	.50	
03 REpondre AU BESOIN	5.88	6.31	31	0	31	.44	
04 PRECISION AVANT LE COURS	3.56	5.38	56	0	56	1.81	
05 PRECISION AU DEBUT DU COURS	5.69	6.06	25	0	25	.38	
06 TIENT COMPTE DE VOS OBJECTIFS	5.69	6.25	38	0	38	.56	
07 PERMET D'ATTEINDRE	5.56	6.13	44	0	44	.56	
08 COURS EST UTILE	6.25	6.19	0	6	6	.06	
09 MODIFIE VOTRE COMPORTEMENT	5.00	5.94	50	0	50	.94	
10 PERMET DE PARTICIPER	4.60	5.33	47	13	60	1.00	
11 APPRECIATION DES HABILETES	4.93	5.27	33	0	33	.33	
12 PERMET DE VOUS APPRECIER	6.06	6.31	19	0	19	.25	
13 APPRECIER LES AUTRES	4.75	5.56	56	0	56	.81	
14 RESPECTE VOS ATTENTES	4.69	5.44	44	0	44	.75	
15 EVALUATION DU COURS	6.27	6.13	7	7	14	.27	
SCORE DE SATISFAISANCE GLOBALE	5.16	5.72			36.1	.63	

TABLEAU 10b

CHAPITRE VI

Interprétation des résultats et conclusion

Ce dernier chapitre devrait nous permettre d'interpréter les résultats et d'en dégager les conclusions reliées directement à l'importance de notre travail de recherche.

Ce chapitre est "dichotomique" de son précédent car en plus de tenir compte du modèle d'interprétation des données tel que stipulé par l'INRS (instigateur du questionnaire PERPE); il pourra faire une relation entre plusieurs variables inhérentes ayant pour but d'établir une évaluation un peu moins arbitraire et un peu plus en corrélation avec notre réseau éducatif (client - commanditaire - intervenant).

Ces variables inhérentes surgissent du fait qu'il y a des croisements fréquents dans la structure et la composition des groupes - clients.

Essayons de mettre en lumière les différentes variables très importantes dans cette étape évaluative. Nous les classeront en deux sections; les variables d'homogénéité et les variables d'hétérogénéité.

Variables d'homogénéité

- Groupe équipollent pour le nombre de personnes (entre quinze et vingt-cinq). Ceci respecte aussi les exigences du modèle PERPE (au moins quinze personnes par groupe);
- Le plus souvent, des fonctions similaires de travail sont occupées par les clients, soient contremaîtres, superviseurs et autres (au sein du même groupe - classe);
- Très fréquemment, les pré-requis au cours se taxent d'uniformité en relation avec la passation de ceux-ci (dans un groupe, les clients devraient être en possession de pré-requis similaires, tenant compte de la structure du programme de formation des superviseurs);
- Chaque groupe est sous l'égide de la même compagnie, ce qui entraîne donc une accointance au niveau des besoins pour la gestion de la dite compagnie.

Variables d'hétérogénéité

- Les quatres groupes proviennent de régions démographiques différentes. Il en est de même pour la structure de chacun des groupes, étant composés de cellules (sous-groupes) provenant de la même compagnie mais de régions différentes;
- Les quatres groupes de part la constitution de leurs compagnies n'ont pas tous le même extrant industriel;
- Les quatres groupes n'étaient pas inscrits à des cours

- similaires. Il y avait variété au niveau des cours, par contre ceux-ci provenaient du même programme;
- Différents professeurs agissant comme intervenants pour chacun des cours;
 - La passation des questionnaires se déroula sur une période d'un mois et demi.

Tenant compte de l'enchevêtrement de ces variables, en plus des postulats émis par le modèle de formation sur mesure, il apparaît clairement qu'il serait beaucoup plus souhaitable et réaliste d'axer notre analyse non pas de type fragmentaire (en évaluant chacune des données comptabilisées par groupe différent), mais plutôt de type à nature "globalisante".

De plus, si l'on consulte attentivement la situation des données du chapitre cinquième on peut facilement se rendre compte que la situation est la même pour chaque question posée, pour chaque intervention par chacun des professeurs, c'est-à-dire que les conclusions à tirer seraient presque identiques. Devant ce fait, et après consultation auprès d'un expert dans l'interprétation du questionnaire PERPE, ce dernier nous a recommandé de construire un tableau global tenant compte des résultats des soixante-huit répondants puis de tirer nos conclusions à partir de ce tableau.

De ce fait, un tableau synthèse (p.147) regroupe l'ensemble des résultats et fait conséquemment effet de majoration, cette majoration permettant d'augmenter le degré de

perceptibilité des résultats en relation avec les principes tenant compte du modèle de formation sur mesure. Cette grille-synthèse est intercalée dans la section "annexe" de cette recherche.

A) Rappel des interventions

Pour les besoins de ce rapport de recherche nous avons retenu quatre interventions (p. 96) se rapportant à des besoins différents de perfectionnement à l'intention des superviseurs, c'étaient

- leadership
- techniques d'animation de réunion
- méthode d'analyse d'accident
- rôle du superviseur

Normalement lorsque nous tenons des sessions de perfectionnement avec en tête le modèle d'intervention de formation sur mesure nous respectons les diverses étapes telles qu'explicitées dans le chapitre deuxième. Toutefois il arrive que des commanditaires entendent parler d'une session de perfectionnement bien réussie et nous demandent de tenir la même session chez eux. A ce moment il nous est parfois difficile à cause de l'éloignement, des courts délais, etc., de respecter toutes les étapes du modèle d'intervention que nous privilégions. C'est le cas des quatre sessions qui font l'objet de ce rapport dans lesquelles la partie concernant la précision des besoins avant le début du cours n'a pas été entièrement

respectée. Bien sûr le commanditaire avait déjà identifié des besoins de perfectionnement de ses superviseurs et nous avait transmis ces besoins mais nous n'avons pas eu la possibilité, pour les raisons citées auparavant de vérifier avant de rencontrer les superviseurs, c'est-à-dire au début des cours, si ça concordait avec les besoins réels de ces derniers.

B) Analyse des questions

Question 1

Réalité	4.48	Satisfaction	.98	
Désir	5.46			
		%+	%-	Total
		50	0	50

Augmentation de la connaissance du milieu de travail par les intervenants (50% des répondants).

Question 2

Réalité	3.76	Satisfaction	1.28	
Désir	5.21			
		%+	%-	Total
		54	5	59

Augmentation de la connaissance de la fonction de travail par les intervenants (54% des répondants).

Question 3

Réalité	5.82	Satisfaction	.57	
Désir	6.26			
		%+	%-	Total
		46	5	51

Le cours devrait répondre encore plus au besoin de perfectionnement des superviseurs (46%des répondants).

Question 4

Réalité	3.66	Satisfaction	2.08
Désir	5.74		
		%+	%-
		66	0
		Total	66

Augmentation marquée dans la précision des objectifs de perfectionnement antérieurement au cours (66% des répondants).

Question 5

Réalité	5.25	Satisfaction	.66
Désir	5.83		
		%+	%-
		28	5
		Total	33

Augmentation sensible de la précision des objectifs de perfectionnement au début du cours (seulement 28% des répondants).

Question 6

Réalité	6.05	Satisfaction	.56
Désir	6.45		
		%+	%-
		32	3
		Total	35

Le cours devrait tenir compte encore plus des objectifs de perfectionnement (seulement 32% des répondants).

Question 7

Réalité	5.90	Satisfaction	.51	
Désir	6.27			
		%+	%-	Total
		31	3	34

Ce cours devrait permettre encore plus d'atteindre les objectifs de perfectionnement visés (seulement 31% des répondants).

Question 8

Réalité	6.27	Satisfaction	.29	
Désir	6.37			
		%+	%-	Total
		8	4	12

Le cours est très utile.

Question 9

Réalité	5.33	Satisfaction	.62	
Désir	5.89			
		%+	%-	Total
		35	0	35

Ce cours devrait modifier encore plus le comportement des clients (seulement 35% des répondants).

Question 10

Réalité	5.21	Satisfaction	.67	
Désir	5.53			
		%+	%-	Total
		29	11	40

Non significatif car ne respecte pas les normes de l'or-

dinateur.

Question 11

Réalité	5.29	Satisfaction	.56	
Désir	5.73			
		%+	%-	Total
		32	3	35

Ce cours devrait tenir compte encore plus des habiletés démontrées (seulement 35% des répondants).

Question 12

Réalité	5.90	Satisfaction	.38	
Désir	6.23			
		%+	%-	Total
		22	3	25

La situation voulant que le candidat puisse s'évaluer soi-même est bien appréciée.

Question 13

Réalité	5.82	Satisfaction	.37	
Désir	6.06			
		%+	%-	Total
		23	7	30

La situation voulant que le candidat puisse apprécier les autres est très satisfaisante.

Question 14

Réalité	5.45	Satisfaction	.63	
Désir	5.82			

%+	%-	Total
37	5	42

L'appréciation des autres participants pourrait respecter encore plus les attentes de chacun des clients (37% des répondants).

Question 15

Réalité	6.01	Satisfaction		.36
Désir	6.11			
		%+	%-	Total
		16	7	23

Le client peut participer facilement à l'évaluation du cours.

Satisfaction globale

Réalité	5.34
Désir	5.93
% des insatisfaits	37%
Niveau d'insatisfaction	.68

C) Discussion des résultats

A partir des résultats du tableau synthèse (p.147) nous avons séparé les questions d'après les réponses qui y furent données c'est-à-dire un regroupement selon les modifications que nous devons apporter à le futures interventions. Nous avons regroupé les questions selon l'ordre suivant:

QUESTIONNAIRE PERPE SUPERIEUR
VERSION ABREGEE

TITRE DES ITEMS	SYNTHESES DES DONNEES					SATISF.	X/C
	REALITE / DESIRS		%+	%-	TOT		
01 CONNAISSANCE DU MILIEU	4.48	5.46	50	0	50	.98	
02 CONNAISSANCE DE LA FONCTION	3.76	5.21	54	5	59	1.28	
03 REpondre AU BESOIN	5.82	6.26	46	5	51	.57	
04 PRECISION AVANT LE COURS	3.66	5.74	66	0	66	2.08	
05 PRECISION AU DEBUT DU COURS	5.25	5.83	28	5	33	.66	
06 TIENT COMPTE DE VOS OBJECTIFS	6.05	6.45	32	3	35	.56	
07 PERMET D'ATTEINDRE	5.90	6.27	31	3	34	.51	
08 COURS EST UTILE	6.27	6.37	8	4	12	.29	
09 MODIFIE VOTRE COMPORTEMENT	5.33	5.89	35	0	35	.62	
10 PERMET DE PARTICIPER	5.21	5.53	29	11	40	.67	C
11 APPRECIATION DES HABILETES	5.29	5.73	32	3	35	.56	
12 PERMET DE VOUS APPRECIER	5.90	6.23	22	3	25	.38	
13 APPRECIER LES AUTRES	5.82	6.06	23	7	30	.37	
14 RESPECTE VOS ATTENTES	5.45	5.82	37	5	42	.63	
15 EVALUATION DU COURS	6.01	6.11	16	7	23	.36	
SCORE DE SATISFAISANCE GLOBALE	5.34	5.93			37	.68	

TABLEAU 11

- celles dont les réponses nous indiquaient qu'il faudrait éventuellement modifier des points particuliers de notre intervention;
- celles dont les réponses nous indiquaient de ne faire aucun changement mais plutôt de continuer à agir dans le même sens.

1) Ce qu'il faut modifier

L'examen attentif des réponses aux questions n° 1 et 2 nous indiquent dans la colonne 6 que c'est nettement insatisfaisant tandis que la réponse à la question n° 4 nous confirme que c'est là très insatisfaisant.

Ceci veut donc dire qu'au point de vue connaissance du milieu de travail, de la fonction de travail et également au niveau de la précision des objectifs de perfectionnement avant le début du cours notre intervention ne correspond pas aux attentes des superviseurs.

Si l'on se reporte à l'introduction du chapitre 6 concernant le rappel des interventions on peut constater que c'était prévisible étant donné qu'à cause de diverses contraintes nous avons dû passer par-dessus cette étape et faire du rattrapage lors de la première rencontre avec les superviseurs, c'est-à-dire, au début du cours. Sur ce point on peut facilement constater à la lumière des résultats aux questions 5 et 6 que ce

ratrapage a été très efficace. Idéalement toutefois nous tenons au modèle de formation sur mesure et nous devons donc améliorer la qualité de nos interventions sur ces points faibles car c'est là également le désir des principaux intéressés. L'approche que nous avons effectuée n'entre pas toutefois en contradiction avec le modèle de formation sur mesure car il y a quand même eu un diagnostic des besoins de perfectionnement et précision des objectifs de perfectionnement mais il serait quand même préférable de séparer ces deux phases de la première journée de cours afin de se donner toutes les chances de réaliser une meilleure intervention de perfectionnement.

2) Ce qu'il faut conserver

On pourrait ici diviser en deux parties par rapport aux résultats de la colonne 6, soient les résultats plus petits que 0.50 et ceux plus grand que 0.50. Cette dernière valeur représente la marge entre ce qui est satisfaisant et ce qui est plus ou moins satisfaisant.

Résultats plus petits que 0.50

Nous retrouvons alors les questions 8, 12, 13, 15. Il est aussi évident d'après les résultats de la colonne 5 que les résultats représentent une faible insatisfaction. Par ailleurs en référant aux résultats de la colonne 1 on se rend

compte que la réalité représente déjà que ça correspond beaucoup aux attentes des étudiants, c'est-à-dire, valeur de 6 sur une échelle de 1 à 7. Définitivement, il n'y a rien à modifier par rapport à cette approche car c'est là le désir des étudiants.

Résultats plus grands que 0.50

C'est le cas des questions 3, 5, 6, 7, 9, 10, 11, 14. Il faut dans ces cas analyser un peu plus attentivement les résultats avant de tirer des conclusions.

A la question 3 on retrouve dans la colonne 5 une valeur de 51 formée toutefois d'une combinaison d'insatisfaction positive et d'une insatisfaction négative. Tenant compte également du fait que la valeur de la colonne 1 représente que les étudiants considèrent que ce cours correspond beaucoup à leur besoin de perfectionnement il n'y aurait rien à modifier.

A la question 5 on retrouve dans la colonne 5 une valeur de 33 formée d'une insatisfaction positive et d'une négative. Cette valeur représente une insatisfaction moyenne et il n'y a vraiment rien à changer.

Aux questions 6 et 7 on retrouve à peu près des valeurs similaires dans la colonne 5 et ces dernières représentent une insatisfaction moyenne. De plus si l'on examine les résultats de la colonne 1 on peut se rendre compte que ça cor-

respond beaucoup aux attentes des étudiants. Il n'y a encore là vraiment rien à changer.

A la question 9 on retrouve dans la colonne 5 un pourcentage d'insatisfaction de 35 ce qui représente une insatisfaction moyenne. D'après le résultat de la colonne 1 on constate que les étudiants considèrent que ce cours modifie entre passablement et beaucoup leur comportement. Il n'y a donc pas lieu de changer quelque chose. Aux questions 10, 11, et 14 les résultats sont à peu près similaires et on peut tirer les mêmes conclusions.

Dans un contexte plus spécifique, en relation avec les questions de recherche, il apparaît clairement:

- que le degré de satisfaction de l'adulte face à l'intégration de ses objectifs de perfectionnement est élevé;
- que malgré une satisfaction réelle, l'élève-adulte aimerait participer davantage à l'élaboration des activités éducatives;
- que le programme de formation produit une modification réelle du comportement au travail des superviseurs;
- que la connaissance du milieu de travail par les agents d'éducation permet effectivement d'identifier les besoins de perfectionnement des superviseurs; à cet égard, les superviseurs ont indiqué qu'il serait souhaitable que les agents d'éducation possèdent une connaissance plus spécifique du milieu de travail.

D) Conclusion générale

Comme nous l'avons déjà mentionné (p.6) cette recherche est l'une des premières à traiter spécifiquement de l'éducation aux adultes et qui de plus privilégie une approche impliquant les adultes à l'ensemble du processus éducatif, c'est-à-dire, l'intégration de l'élève-adulte par sa possibilité de participer au processus éducatif. Ce dernier fait appel à tout l'ensemble des éléments d'un système d'éducation, à partir du diagnostic des besoins en passant par l'élaboration des activités pour nous amener à l'étape de l'évaluation tant des apprentissages, des activités que des intervenants et des participants.

Les résultats obtenus nous démontrent que l'approche privilégiée, c'est-à-dire le modèle de formation sur mesure, a permis de vérifier que les élèves-adultes sont satisfaits de leur implication à l'ensemble du processus éducatif telle que proposée par le concept de formation sur mesure et véhiculée par le programme de formation des superviseurs. Les résultats positifs de cette recherche nous amènent donc à utiliser la même approche pour développer de nouveaux programmes à l'intention des adultes. L'idée de formation sur mesure pourrait même devenir la marque de commerce des activités d'un service d'éducation aux adultes.

De plus, tel que nous l'avons mentionné à la page 7, l'employeur qui atteint ses objectifs de formation n'hésitera pas à avoir recours au collège à nouveau. Avant même d'avoir obtenu les résultats de cette recherche, nous avons constaté que nos anciens clients demandaient à nouveau nos services pour combler d'autres besoins dans leurs organismes. Or les résultats de la recherche ne font que confirmer ce que nous soupçonnions déjà et nous encouragent à poursuivre la même démarche.

Le programme proposé de formation des superviseurs avec comme approche la formation sur mesure n'a été accepté qu'à titre de projet - pilote par la DGEC. Cette dernière nous demande un rapport d'étape concernant ce programme. Les données importantes que nous avons recueillies de la recherche nous serviront de pierre d'assise pour la rédaction du rapport.

Tenant compte de l'intérêt que porte la DGEC et la DGEA (direction générale de l'éducation aux adultes), nous osons croire que les résultats de notre recherche pourront avoir une influence sur le développement de nouveaux modes d'intervention auprès des adultes.

Nous n'avons pas fait d'étude comparative par rapport au modèle actuellement privilégié pour les étudiants réguliers. Il serait sûrement très intéressant et très enrichissant pour le développement de la pédagogie, de comparer le niveau de sa-

tisfaction des clients impliqués dans une approche de formation sur mesure par rapport à ceux impliqués dans le processus éducatif véhiculé par l'enseignement régulier.

La présente recherche nous démontre donc que l'approche de formation sur mesure en est une qui est satisfaisante comme mode d'intervention auprès des adultes et nous laisse un peu sur notre appétit d'approfondir des pistes comme celle ci-haut énumérée.

QUINZE (15) QUESTIONS ADDITIONNELLES

AU PERPE SUPERIEUR

(CONFORMEMENT A LA PAGE 47 DU
MANUEL DE L'UTILISATEUR)

Ce questionnaire permet au professeur de connaître vos perceptions, vos désirs, et votre insatisfaction face à ce cours. Vos réponses demeureront ANONYMES. Votre collaboration lui est indispensable : répondez aussi sérieusement que possible.

A – DESCRIPTION DU QUESTIONNAIRE

Voici un item type du questionnaire :

01.	Ce professeur <i>connaît</i> votre milieu de travail	pas du tout		peu		passablement		énormément	
		1	2	3	4	5	6	7	

Les points 2, 4 et 6 (sans description) vous permettent d'exprimer votre évaluation avec plus de précision. Ne vous gênez pas pour les utiliser.

B – QUOI RÉPONDRE

Pour chacun des items, vous devez répondre aux deux questions suivantes :

Question A : Où situez-vous ce cours (ce professeur) sur l'échelle d'évaluation ?

Question B : SI VOUS N'ÊTES PAS SATISFAIT(E), où devrait-il se situer pour que vous soyez satisfait(e) ?

N. B. Si vous êtes satisfait(e), choisissez pour la question B le même point d'échelle que celui choisi pour la question A.

Votre insatisfaction sera jugée d'autant plus grande qu'il y aura un grand écart entre vos réponses sur l'échelle A et les réponses correspondantes sur l'échelle B.

C – COMMENT RÉPONDRE

1. S.V.P. *n'écrivez pas dans ce cahier* : utilisez la feuille de réponses qu'on vous a distribuée.
2. *Noircissez* le rectangle correspondant à la réponse que vous aurez choisie.
3. N'utilisez qu'un crayon à mine de plomb (de préférence de type HB).
4. Effacez *complètement* une marque que vous désirez annuler.
5. Manipulez la feuille de réponses avec soin.
6. Vérifiez régulièrement si le numéro de l'item correspond bien à celui des cases où vous répondez.

Faites bien attention de ne pas intervertir vos réponses A et B.

EXEMPLES

01		01	
A	B	A	B
<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 1
<input checked="" type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 2
<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 3
<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 4	<input checked="" type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 4
<input type="checkbox"/> 5	<input checked="" type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 5	<input checked="" type="checkbox"/> 5
<input type="checkbox"/> 6	<input type="checkbox"/> 6	<input type="checkbox"/> 6	<input type="checkbox"/> 6
<input type="checkbox"/> 7	<input type="checkbox"/> 7	<input type="checkbox"/> 7	<input type="checkbox"/> 7
marques incorrectes		marques correctes	

7. NE MARQUEZ PAS DE RÉPONSE :

- si vous jugez que l'item ne s'applique pas au cours ou au professeur ;
- si vous vous jugez incapable d'évaluer ce professeur ou ce cours sur l'item concerné.

Question A : Où situez-vous ce cours (ce professeur) sur l'échelle d'évaluation ?

Si vous êtes satisfait(e), marquez pour la question B le même point d'échelle que celui choisi pour la question A.

Question B : SI VOUS N'ÊTES PAS SATISFAIT(E), où devrait-il se situer pour que vous soyez satisfait(e) ?

01. Ce professeur *connaît* votre milieu de travail

pas du tout		peu		passablement		énormément
1	2	3	4	5	6	7

02. Ce professeur *connaît* votre fonction de travail

pas du tout		peu		passablement		énormément
1	2	3	4	5	6	7

03. Ce cours est élaboré pour *répondre au besoin* de perfectionnement des superviseurs

pas du tout		peu		passablement		énormément
1	2	3	4	5	6	7

04. Avant de vous présenter au cours, vous avez la possibilité de *préciser vos objectifs* de perfectionnement

pas du tout		peu		passablement		énormément
1	2	3	4	5	6	7

05. Au début du cours, vous avez la possibilité de *préciser vos objectifs* de perfectionnement

pas du tout		peu		passablement		énormément
1	2	3	4	5	6	7

06. Ce cours *tient compte de* vos objectifs de perfectionnement

pas du tout		peu		passablement		énormément
1	2	3	4	5	6	7

07. Ce cours vous *permet d'atteindre* vos objectifs de perfectionnement

pas du tout		peu		passablement		énormément
1	2	3	4	5	6	7

08. Ce cours *est utile* pour votre travail

pas du tout		peu		passablement		énormément
1	2	3	4	5	6	7

09. Ce cours *modifie* votre comportement au travail

pas du tout		peu		passablement		énormément
1	2	3	4	5	6	7

Question A : Où situez-vous ce cours (ce professeur) sur l'échelle d'évaluation ?

Si vous êtes satisfait(e), marquez pour la question B le même point d'échelle que celui choisi pour la question A.

Question B : SI VOUS N'ÊTES PAS SATISFAIT(E), où devrait-il se situer pour que vous soyez satisfait(e) ?

10. Ce cours vous *permet de participer* à la mise en place d'un mode d'évaluation des participants

pas du tout		peu		passablement		énormément
1	2	3	4	5	6	7

11. Ce mode d'évaluation *tient compte* de l'appréciation des habiletés démontrées dans le cours

pas du tout		peu		passablement		énormément
1	2	3	4	5	6	7

12. Ce cours vous *permet de vous apprécier* (dans le sens de s'évaluer) vous-même

pas du tout		peu		passablement		énormément
1	2	3	4	5	6	7

13. Ce cours vous *permet* d'apprécier les habiletés démontrées par les autres participants.

pas du tout		peu		passablement		énormément
1	2	3	4	5	6	7

14. Cette étape de l'appréciation des participants *respecte* vos attentes et vos objectifs de perfectionnement

pas du tout		peu		passablement		énormément
1	2	3	4	5	6	7

15. On vous *permet de participer* à l'évaluation du cours (pédagogie, contenu, etc)

pas du tout		peu		passablement		énormément
1	2	3	4	5	6	7